A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés

XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete

2021. november 04.

Szerkesztők:

Makkos Anikó
Kecskés Petra
Boldizsár Boglárka

Apáczai Csere János Kar

Győr

2022

A kiadásért felel:

Pongrácz Attila
a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar dékánja

Szerkesztők:

Makkos Anikó
Kecskés Petra
Boldizsár Boglárka

Lektorok:

Boldizsár Boglárka
Bugovics Zoltán
Buics László
Csapóné Horváth Andrea
Csendesné Cseri Kinga
Csenger Lajos Antalné
Csizmadia Zoltán
Dőryné Zábrádi Orsolya
Dusek Tamás
Görcsné Muzsai Viktória
Gróz Andrea
Halbritter András Albert
Helen Sherwin
Horváth Csaba Sándor
Horváth Nóra
Kazinczy Eszter
Kecskés Petra
Keller Veronika
Kovácsné Tóth Ágnes
Kóbor Krisztina
Kövecsesné Gősi Viktória
Kurucz Anikó
Kurucz Attila
Lampert Bálint
Lanczendorfer Zsuzsanna
Makkos Anikó
Mészáros Attila
Nagy Tamás
Nádai Julianna
Pápai Bernadett Éva
Petzné Tóth Szilvia
Pongrácz Attila
Reider József
Ritter Andrea
Sipos Judit
Sütő Csaba András
Szabóné Pongrácz Petra
Szőke Júlia
Tóth Péter
Varga Balázs
Vehrer Adél
Verebélyi Gabriella

Korrektorok:

Boldizsár Boglárka
Kecskés Petra
Makkos Anikó
Verebélyi Gabriella

ISBN 978-963-7287-32-9

Kiadó: Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar

Tartalomjegyzék

ELŐSZÓ 5
1. EMBERIERŐFORRÁS-FEJLESZTÉS ÉS TANÁCSADÁS 7
Horváth Patrícia – Pongrácz Attila: A lean módszertan alkalmazásának lehetőségei irodai környezetben 8
Rákosi Szabolcs – Pongrácz Attila: Science centerek tevékenységeinek vonzáskörzete és területfejlesztési hatásai 19
Tóth-Nagy Csaba – Kulcsár Nárcisz: TRL – Az Embersuttogó Ló, ló asszisztálta képzésekben alkalmazott kapcsolatértékelő módszer 30
2. TERMÉSZETTUDOMÁNYOK 41
Kallós Gábor: Hogyan találhatja meg szerepét a matematikatörténet a tudománytörténet oktatásában? 42
Szabó Péter: Linnétől de Chardin-ig – egy pályázat tapasztalatai 52
Tóth Attila: A geometriai megoldások új szerepe a gyakorlati példákban 58
3. BÖLCSÉSZETTUDOMÁNY, FILOZÓFIA I. – II. 67
Bihari Péter: A rendezőelvek és a logikai szintek 68
Eged Alice: Célpontban a Götze-fivérek Adalékok a nemzetiszocialista Németország jogalkotásához 79
Homor Péter: Csősziskolától a technikumig. Alsó- és középfokú erdészeti szakoktatás Magyarországon 1883–1950 között 87
Horváth Nóra: A spirál motívumának feltűnései Frenák Pál művészetében 97
Kmeczkó Szilárd: A táj és a kocsma. Megjegyzések Talamon Alfonz posztumusz művének fikciós világához 105
Pápai Fruzsina Menta – Pápai Bernadett Éva – Erős Erika: A győri Napóleon-ház jövője: Javaslat az épület örökség alapú fejlesztéséhez 112
Szoboszlai-Kiss Katalin: Migráció a fényes athéni demokrácia korában 120
Varga Balázs: A Trianon utáni (1922-1923-as) határkiigazítások tálalása a korabeli országos sajtóban 130
4. KÖZÖSSÉG ÉS ÉRTÉK I. – II. 140
Berek Sándor: Cigány/roma reprezentációk Magyarországon a *Vasárnapi Ujság*ban az 1890-es évek végén 141
Huszka Péter – Huszka Fanni Dorina: Tények és gondolatok a Covid–19 járvány harmadik hullámának közösségi, gazdasági és egészségügyi vonatkozásairól 151
Lanczendorfer Zsuzsanna: Tízéves a Kulturális mediáció mesterszakunk 161
Makkos Anikó: A népmese mint hagyomány értelmezése, tudásmegőrző és -átadó szerepének vizsgálata 176
Paál Zsuzsánna: Inspiráló tárgyak. A győri Fruhmann-kályhagyűjtemény kultúraközvetítő modellje 183
Pápai Emese: Schima A. Bandi győri Hősök díszkútjának terve 199
Zsirai Dóra: A közművelődési-közösségi részvétel és a forprofit jellegű kulturális fogyasztás folyamatainak összefüggései 211
5. GYÓGYPEDAGÓGIA, LOGOPÉDIA 221
Fazekasné Fenyvesi Margit: Olvasástanítás fonomimikával 222
Szabóné Pongrácz Petra: Szegregált oktatáson át vezető életutak 234
Varga Szabolcs: A szupervízió mint a (gyógy)pedagógusi önreflexió egyik lehetséges eszköze 241

6. KOMMUNIKÁCIÓ, NYELVTUDOMÁNY 249
Dőryné Zábrádi Orsolya – Vass Éva Tünde: A pandémia hatása a helyesírási készség alakulására – első évfolyamos tanító és gyógypedagógus hallgatók kompetenciájának összehasonlítása 250
Görcsné Muzsai Viktória: Egy antológia margójára. 20 év – 50 tanulmány: kutatási keretek és témák, módszertan és eredmények 261
Csapóné Horváth Andrea: A kommunikáció jelentőségéről a rekreáció mesterképzésben 273
Mátyás Judit: A Steve Jobs-siker titka. Történetmesélés a marketingkommunikációban 281
7. NEMZETKÖZI TANULMÁNYOK 290
Azin Sharirlou – Benkei-Kovács Balázs: Organizational culture and work-based learning in Japanese, German, and American multinational companies 291
Bakhyt Aubakirova: Trilingual education in Kazakhstani Higher Education: from the theory to the empirical research 300
Imre Gabriella – Remsei Sándor: Lehet-e India az új Kína? 309
Lakosy Dóra – Szőke Júlia: Nemzeti és szervezeti kultúrák összefüggései 322
8. SZOCIOLÓGIA, SZOCIÁLIS TANULMÁNYOK, KÖZÖSSÉGSZERVEZÉS- ÉS FEJLESZTÉS 329
Boldizsár Boglárka – Csendesné Cseri Kinga: A Covid–19 koronavírus járványhelyzet értékelméleti és interpretációs vonatkozásainak vizsgálata győri egyetemisták körében 330
Gaálné Szabó Edith: Családon belüli idősgondozás problémái változó világunkban 341
Szirmai Éva: A Szabad Egyetemtől a #freeuniversity-ig. Hallgatói és oktatói aktivitás az offline és online térben 351
Tóth Péter – Kovács Szilvia: Lakóhelyi elégedettség és életminőség kapcsolata Győr városrészeiben 368
9. PEDAGÓGIA, NEVELÉSTUDOMÁNY I. 383
Baloghné Vincze Katalin: A hit- és erkölcstanoktatásban rejlő sajátos pozitív pedagógiai lehetőségek a hittankönyvi feladatok tükrében 384
Czabaji Horváth Attila: A szeretet pedagógiája a háború embertelenségében 392
Czeglédi Sándor: „Ha Széchenyi nincs, őt illeti a legnagyobb magyar titulusa.” Fáy András egyház- és oktatáspolitikai nézetei 401
Kőnigh-Görög Dóra – Bárdi Árpád – Gyimóthy Gergely: Több mint tábor, szülői nézet 408
Pálkuti Anikó: A Regula Benedicti és a Z-generáció 418
Vörösházi Györgyné: A mesék világa napjainkban – meseolvasási szokások a családban 429
10. PEDAGÓGIA, NEVELÉSTUDOMÁNY II. 437
Joó Anikó: A lezárás alatti online oktatás tapasztalatai a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen 438
Kertész Tamás: Játékos-konstruktivista-mozgásalapú matematikatanulás 448
Konczos Csaba – Pápai Zsófia – Kertész Tamás – Liszkai Zsuzsanna – Szakály Zsolt: Fittebbek-e a tanulók a NETFIT mérések bevezetése óta? A NETFIT mérések országos eredményeinek összehasonlító elemzése 456
Kórus Péter – Pintér Klára: Hagyomány és fejlődés a matematikatanításban – a múltból táplálkozó matematikafeladatok 463
Mészáros Attila: A Riemann–Thomann modell pedagógiai kommunikációs vetülete 471
Bagota Mónika – Pintér Marianna Ilona –Kulman Katalin – Ökördi Réka: Félreértés vagy megértés? 482
Petzné Tóth Szilvia – Reider József: Digitális kompetencia fejlesztése Bee-bot robotokkal 494
11. PEDAGÓGIA, NEVELÉSTUDOMÁNY III. 504
Helen Sherwin: CLIL in Hungarian bilingual schools: Problems and solutions 505
Horváth Dorottya: Az égig érő fa tetején. A mesék és a személyiség kapcsolódási pontjainak elemzése 516

Lőrincz Ildikó – Lampert Bálint – Kövecsesné Gősi Viktória – Wojnesitz, Alexandra: A helyidentitás vizsgálata öröm-bánat térképpel magyarországi és ausztriai iskolások körében ... 528
Koós Ildikó – Zsiray Barbara: A szövegalkotási képesség fejlesztése Sztorikocka segítségével 9–10 év közötti korosztályban ... 539
Kurucz Anikó: Az irodalomértelmezés mediális aspektusai a kortárs gyerekirodalom-kutatásban ... 551
Márkus Éva – Svraka Bernadett: A német célnyelvi fejlesztés támogatásának lehetősége a papírszínház pedagógiai alkalmazásával. Felmérés német nemzetiségi óvodapedagógusok körében ... 560
12. DIASZPÓRA ONLINE SZEKCIÓ ... 570
Kaszalik Zita: A köznevelés reagálása a 21. század kihívásaira az Erasmus+ és a Határtalanul! programon keresztül ... 571
Körmendi Mária: A babák és plüssök szerepe a gyermeki lélek fejlődésében és a tanulásban ... 578
Kövecsesné Gősi Viktória: Kreatív módszertani megoldások Kamishibai Papírszínházzal ... 586
Patai Mercédesz: Gamifikáció a nyelvoktatásban: Virtuális kincskereső játék Magyarországon ... 592

Előszó

A Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kara 2021. őszére 25. alkalommal hirdette és szervezte meg az Apáczai-napok Tudományos Konferenciát. Rendezvényünk vezérfonalaként *„A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés”* mondat szolgált, amely jól kifejezi azt az értékközpontú gondolkodásmódot, amely segítségével a hagyományainkból kiindulva tekintünk előre.

A XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia keretében a Magyar Tudomány Ünnepe rendezvénysorozat részeként, az EPALE Magyarország társszervezésében 2021. november 4-én vártuk a résztvevőket, hogy tegyék közkinccsé egy-egy előadás formájában a neveléstudomány, tanító- és tanárképzés, gyógypedagógia, szociológia és szociális tanulmányok, a nyelvtudomány és kommunikáció, a bölcsészettudomány, az andragógia, a közművelődés, illetve a humánerőforrás-fejlesztés és -tanácsadás, valamint a természettudomány területén az elmúlt időszakban végzett kutatásaikat és a megszerzett szakmai tapasztalataikat.

A 2021. évi konferenciánk plenáris előadásainak témáját – ahogy azt a rendezvény meghirdetésekor is közzétettük – két jeles évforduló ihlette. Egyrészt V. István király 750 esztendővel ezelőtt adományozott városi rangot Győrnek, mely kiváltság hosszú évszázadokon átívelő lendületet biztosított a település fejlődéséhez, gazdasága és társadalma erősödéséhez. Másrészt 230 esztendeje született Széchenyi István, a városunkhoz és megyénkhez több szálon kötődő államférfi, aki eszméi, reformjai és gyakorlati tevékenysége által nagyban hozzájárult a modern Magyarország megteremtéséhez. Ezen emlékek továbbörökítése nemcsak a múlt megőrzése céljából fontos, hanem a gyorsan és folyton változó világunkban kiváló példaként szolgálhat a humán- és társadalomtudományok, valamint a pedagógia eszköztárának megújításában és jövőképének formálásában.

Több hónapos, intenzív szerkesztői munka eredményeként nagy örömmel adjuk közre jelen kötetben az elhangzott előadásokból készített, válogatott tanulmányokat. A 2021. év szerencsére lehetővé tette, hogy immár jelenléti formában tarthassuk meg konferenciánkat, amelynek volt egy online „Diaszpóra” szekciója is, így – konferenciasorozatunk történetében először – a világ magyarsága is bekapcsolódhatott a közös munkába, és számot adhatott arról az igen értékes munkáról, amelyet a diaszpórában magyar nyelvet és kultúrát tanító szakemberek végeznek immár hosszú évtizedek óta.

Tanulmánykötetünkben a tavalyi konferencián elhangzott 106 jelenléti és 7 online előadásból a legértékesebb, a tudományos érdeklődésre is számot tartó 59, közte 3 angol nyelvű tanulmányt közlünk. Mi többek között ezzel járulunk hozzá a tudás- és értékalapú társadalom megteremtéséhez, valamint a múltból táplálkozó, jövőbeli fejlődéshez.

A kötet 12 fejezetbe szerkesztett írásai többek között az emberi erőforrás-fejlesztés és tanácsadás, a természettudományok, a bölcsészettudomány és filozófia, a gyógypedagógia és a logopédia, a kommunikáció, a nyelvtudomány, a nemzetközi tanulmányok, a szociológia, a szociális tanulmányok, a közösségszervezés- és fejlesztés, a pedagógia, a neveléstudomány, a közösség és érték témakör, valamint a diaszpóratudomány eredményeit és kutatási kérdéseit mutatják be.

Büszkék vagyunk arra, hogy a Széchenyi István Egyetemen, azon belül is itt, az Apáczai Csere János Karon az 1778 óta eltelt 244 év gerincét az a humánerőforrás-fejlesztési tevékenység jelentette, amely alapvetően a tanítóképzésben testesült meg. A 21. század elejére ugyanakkor egy dinamikusan fejlődő, a pedagógusképzési területen túl mind a társadalom-, mind pedig a bölcsészettudományi diszciplínák felé nyitó alap- és mesterképzési kínálat jellemzi a Kart, amelynek szellemi hatósugara a szűkebb régión túl az egész Kárpát medencére, sőt a magyar diaszpóra szolgálatára irányuló képzési és kutatási tevékenységünkkel az egész világra kiterjed. Ebből a széleskörű, hivatásként is művelt, értékteremtő munkából, kollégáink és szakmai kapcsolatrendszerük kincsestárából mutatunk meg a jelen tanulmánykötetben írásokat, gondolatokat, bízva abban, hogy mindannyiunk épülésére és fejlődésére szolgálnak.

Dr. Pongrácz Attila
dékán

1. Emberierőforrás-fejlesztés és tanácsadás

A lean módszertan alkalmazásának lehetőségei irodai környezetben

Horváth Patrícia – Pongrácz Attila
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

Napjainkban egyre több menedzsmentmódszer kap nagyobb figyelmet, köztük olyanok is, amelyek kialakulása évtizedekkel korábbra tehető. Idetartozik a lean termelési módszer is, amelyről sokaknak a veszteségcsökkentés és a japán eredetű kifejezések jutnak az eszébe, ennél azonban többről van szó. Elterjedését követően számos sztereotípia övezte, hiszen egy autógyártó cég működéséhez igazítva lett megalkotva, ráadásul a nyugatitól nagyon különböző kultúrában. Womack és Jones (1996) műve hatalmas előrelépés volt, ők voltak az elsők, akik általánosították a módszer használatát, és innentől kezdve a szolgáltatóiparban és az irodai környezetben is elkezdett terjedni (Veresegyházy 2011).

A tanulmány primer és szekunder adatok feldolgozásával készült el. Az elméleti áttekintés során különböző magyar és idegen nyelvű szakirodalmak szintetizálása révén a lean termelési módszer kialakulásának rövid története és fogalmi lehatárolása valósul meg. Tekintettel a terjedelmi korlátokra, az alapelvek és az eszközök ezen tanulmányban nem kerülnek részletezésre. Fő fókuszunk a lean módszer és irodai környezet, illetve az emberierőforrás-menedzsment kapcsolatának vizsgálata. Az áttekintett szakirodalmat alapul véve egy primer kutatás bemutatásával zárul a tanulmány, melynek fókuszában a győri és Győr környékén elhelyezkedő vállalatok lean módszertan alkalmazására irányuló attitűdjének vizsgálata állt.

1. A lean termelési módszer kialakulásának rövid története

A lean termelés kialakulásának történetét vizsgálva egészen a Krisztus előtti korokba visszamehetnénk, már akkor is lean alapelvek szerint éltek az emberek, hiszen nem akartak erőforrást, pénzt és időt pazarolni. Az első kézzelfogható példát a 12. században találjuk, Velencében, amikor a hajógyártás terén megjelent a folyamatos áramlás, a szabványosítás – melyek később lean alapelvek lettek – és a futószalag koncepció (Charron et al. 2015). Korukban ezen módszer alkalmazásával hatalmas előrelépést tettek, ugyanis a 16. századra képesek voltak 1 óra alatt összerakni egy egész hadihajót (Womack 2004).

A szakirodalom a lean módszereket és alapelveket a Toyota autógyártó vállalathoz köti. Története a 19. században kezdődött, amikor Sakichi Toyoda feltalálta a világ első automata szövőszékét[1], amely a későbbi fejlesztések során képessé vált arra, hogy hiba esetén automatikusan leálljon.[2] Majd fia, Kiichiro Toyoda, apja elvének továbbfejlesztésével és Henry Ford futószalag módszerének tanulmányozásával megalapította a Toyota Motor Corporationt (Hessing 2015). Hamar kiderült, hogy az amerikai módszer a japán kultúrában soha nem fog működni, így Taiichi Ohno két autógyártó cég – a Ford Motor Company és a

[1] http://toyotauk.com/about-toyota/history-of-toyota.html (letöltve: 2020.10.25.)
[2] Ennek kiemelését azért tartjuk fontosnak, mert a hiba esetén történő, emberi beavatkozás nélküli leállás a mai napig fontos eleme a Toyota Termelési Rendszernek. Ez lett később a jidoka, mely a lean módszer egyik alappillére is (Hessing 2015, Szretykó 2014).

General Motors – módszereinek keresztezésével létrehozta a Toyota Termelési Rendszert (TPS, Toyota Production System), melyben számos lean alapelv megtalálható (Womack et al. 1990; Szretykó 2014).

A második világháború ideje alatti amerikai megszállás következtében a japán és az amerikai kultúra ötvözésével kialakultak az új japán termékek, melyek minőségüknek köszönhetően elárasztották az egész világ piacait (Tóth 2015). Ezt követően egyre többen felfigyeltek ezen módszerre, amely az addigi legeredményesebb rendszernek tűnt. A '90-es években világossá vált, hogy itt sokkal többről van szó, mint csak egy ázsiai módszerről. Bebizonyosodott, hogy minden iparágban helye van a lean szemléletnek, és hogy ebben van a jövő (Veresegyházy 2011).

2. A lean termelési módszer fogalma és alapelvei röviden

A lean és az irodai környezet, illetve a humánerőforrás-menedzsmenttel való kapcsolata előtt érdemes megnézni, hogy mit is jelent a lean. Tekintve, hogy ezen tanulmány célja nem a lean termelési módszer elméleti vizsgálata, így a következőkben csak a legfontosabb jellemzők kerülnek bemutatásra.

A lean kifejezést először John Krafcik[3] használta, azzal a magyarázattal, hogy a tömeggyártással szemben mindenből kevesebbet alkalmaz, innen a 'sovány' kifejezés (Womack et al. 1990). Ezzel egyidőben Japánban már használták a Toyota Termelési Rendszert, melyre válaszként jöhetett létre a lean, és amelyről tévesen azt tartják, hogy ez a japán módszer nyugati változata (Tóth 2007).

A lean egy angol szó, melyet úgy lehet lefordítani, mint sovány, vézna. A szakirodalom a magyar megfelelőjét nem használja, mert az nem tükrözi a szó mögött megbúvó tartalmat (Tóth 2015), amit a következő idézet viszont kitűnően átad: „[a] lean szervezet nem sovány vagy anorexiás, hanem fitt és rugalmas, mentes a felesleges terhektől, jól gazdálkodik az erejével, amelyet edzéssel fejleszt" (Németh 2007, idézi Tóth 2007: 3). Tehát a lean nem azt jelenti, hogy a vállalat valamiből, például humán vagy pénzügyi erőforrásból keveset használ. A lean lényege ugyanis az, hogy elősegítse a felesleges, nem gazdaságos mozdulatok, tevékenységek és a veszteségek megszüntetését (Szretykó 2014). Arra koncentrál, hogy kiiktassa azokat a tényezőket, amelyeket a fogyasztók nem tartanak értéknek – költségeiket csökkentsék, hiba nélkül dolgozzanak, ne halmozzanak fel készleteket, és sokszínű termékkínálatot érjenek el –, miközben elősegíti a vállalat és az egyének teljesítményének és produktivitásának növekedését (Womack et al. 1990; Lay 2013; Charron et al. 2015).

Aki ezen módszert alkalmazza, el kell felejtse a tökéletességet, mert mindig lesz egy újabb dolog, amit meg akarunk változtatni, mindig lesz egy jobb állapot. A folyamatfejlesztésnek, tehát a leannek, célja, hogy valamit mindig jobban csináljunk, mint tegnap, és nem az, hogy valamit megváltoztassunk, ami majd csodás módon mindent helyrehoz. Fontos kiemelni, hogy mindezek elérése érdekében a lean módszer nem fél megkérdőjelezni a status quot, azaz a jelenlegi állapotot (Lay 2013).

A siker érdekében a lean módszer alapelveket állított fel, melyekhez eszközöket csatol. Hines és szerzőtársai (2004) szerint a leannek két szintje van, melyek együttes ismerete a siker titka. Van egy stratégiai és egy operatív szintje. Előbbihez sorolják a szerzők a lean menedzsment öt alapelvét, melyek a terjedelmi korlátok miatt ebben a tanulmányban nem kerülnek kifejtésre. Ezek a következők:

1) meghatározni, mi az érték a fogyasztó számára,
2) az értékáram azonosítása termékenként, szolgáltatásonként,
3) az áramlás kialakítása az egész folyamatra kiterjedően,

[3] Jelenleg a Waymo, azaz a Google vezető nélküli autót tervező cég vezérigazgatója, de a kétezres évek elején a Hyundai Motor America vezérigazgatója is volt. (http://linkedin.com/in/johnkrafcik/ [letöltve: 2020.10.27.])

4) a húzóelv bevezetése,
5) és törekedés a tökéletességre, stabilitás kialakítására (Charron et al. 2015).

Az operatív szinthez listázzák a lean eszközöket, melyek közül sok nem sorolható be csak egy alapelve alá, és némelyik akár több alaptételhez is tartozhat (Hines et al. 2004; Losonci 2010a). Ezen eszközök közül pár kifejtésre kerül majd a lean és az emberierőforrás-menedzsment kapcsolatának bemutatása során.

3. A lean módszertan alkalmazása irodai környezetben

A lean módszer egyik fő eleme a veszteségek kategorizálása, illetve minimálisra csökkentése. Ezeket Taiichi Ohno három csoportba sorolta: muda, muri és mura (Szretykó 2014). A muda jelentése veszteség, a muri a túlterheltséget, a mura pedig a kiegyensúlyozatlanságot jelöli. A muda szorosan összekapcsolódik a másik kettővel, ugyanis azok mudát eredményeznek minden esetben[4]. Ezzel magyarázható, hogy a szakirodalom és a gyakorlat is inkább a mudaval, tehát a veszteségekkel foglalkozik, melynek három szintje ismert. Az „első szintű veszteség" az, amelyet könnyen és gyorsan meg lehet szüntetni, a „második szintű" az, amikor már egy átfogóbb terv kell annak kiküszöböléséhez, és végül a legmagasabb szint, amikor a menedzsment döntései által okozott hibák miatt keletkezett a veszteség (Narusawa–Shook 2014).

A veszteségeket kezdetben hét csoportba sorolta Taiichi Ohno, majd a '90-es években a nyugaton történő adaptálás következtében a lista újabb vesztségtípusokkal egészült ki (Skhmot 2017). Jelent tanulmánynak nem célja a veszteségkategóriák részletes bemutatása. A könnyebb átláthatóság és érthetőség érdekében az 1. táblázatban összegzésre kerülnek a veszteségek különböző típusai és azok gyári, illetve irodai példákkal való szemléltetése.

Tekintve, hogy bizonyos típusai további veszteség-generáló hatással rendelkeznek, ezen tényezők csökkentésének kiemelt fontosságúnak kell lennie. Charron és szerzőtársai (2015) szerint a túltermelés a legrosszabb pazarlás, ugyanis jelenléte vezethet felesleges készletek felhalmozódásához, felesleges mozgáshoz és szállításhoz, illetve a szükségesnél több ember, eszköz és hely igénybevételéhez. Bár ezen veszteségkategóriánál a leglátványosabb a generáló hatás, ez a legtöbb pazarlás esetében is megjelenik.

A veszteségek azonosítására, kiküszöbölésére vagy minimalizálására, illetve a lean működtetésére számos eszközt feltüntet a szakirodalom. Jelent tanulmánynak nem célja ezek kifejtése, azonban az megállapítható, hogy az irodai környezetre nincs egy eszköztár kialakítva, tekintve, hogy üzemi környezetben jött létre a lean termelési módszer. Így a szolgáltató tevékenységet végző vállalatok számára nincs egy kész „recept", ez pedig nehézségeket okozhat a bevezetésnél.

[4] http://leanszotar.hu/page.php?20 (letöltve: 2020.10.31.)

1. táblázat A veszteségek kategorizálása és rövid jellemzése

Veszteség kategóriái	Gyári példák	Irodai példák
Taiichi Ohno hét veszteségtípusa		
Túltermelés (*overproduction*)	- A vevői szükségleteknél gyorsabban vagy lassabban dolgozunk - Több terméket, szolgáltatást hozunk létre, mint amennyire a vevőnek szüksége van	- Feleslegesen nyomtatott dokumentumok - Felesleges anyagok, beszámolók elkészítése - Szükségtelen információk megosztása a kollégákkal és az ügyfelekkel
Felesleges készlet (*excess inventories*)	- Felesleges alapanyag, alkatrész, folyamatközi készlet - Késztermék tárolása	- Olvasatlan e-mailek - Fel nem dolgozott vagy elavult adatok, információk - Befejezetlen feladatok, projektek
Selejt (*defects*)	- Hibás termékek - Termékek, melyekre a fogyasztók nem tartanak igényt - Vevői igények hibás felmérése - Olcsóbb alkatrészek következtében történő minőségromlás	- Hibás vagy elveszett adatok - Rossz vagy hiányos képzettség vagy utasítás
Túl- vagy nem megfelelő feldolgozás (*extra processing*)	- Minden olyan tevékenység, ami nem termel értéket - Régi, elavult technika alkalmazása	- Felesleges beszámolók - Kézzel írt adatok - Régi, elavult módszerek és adatbázisok alkalmazása - Egy adat többszöri felvitele egy adatbázisba
Várakozás (*waiting*)	- A gépek, nyersanyagok és emberek várakozása - Sokáig meg nem javított munkagépek	- Jóváhagyásra, aláírásra sokat kell várni - Sokáig meg nem javított eszközök
Felesleges mozgás (*motion*)	- Eszközök nem megfelelő helyen való tárolása - A munkafolyamatok nem megfelelő elrendezése	- Szoftverben túl sok kattintással lehet valamit elérni - Munkavégzéshez szükséges eszközök, adatok nem helyben történő elrendezése
Felesleges szállítás (*transportation*)	- Minimumhoz képest nagyobb szállítási idő vagy útvonal - Túl nagy raktár vagy gyár - Nem megfelelően felépített gyár	- Papír alapú dokumentumok küldözgetése részlegek között - Nem megjelölt helyiségek (sok időt tölt valaki azzal, hogy egy irodát megtaláljon)
+1 veszteség Liker alapján		
Kihasználatlan munkaerő (*underutilized employees*)	- Ha a munkaerőt nem vonjuk be, nem hallgatjuk meg - Nem megfelelő toborzási, kiválasztási stratégia - Képzések, tréningek hiánya - Munkavállalói igények figyelmen kívül hagyása	
+1 veszteség Charron és szerzőtársai alapján		
Munkavállalók viselkedése/hozzáállása (*behaviour*)	- Az emberek viselkedéséből és a köztük lévő interakciókból fakadó veszteség, például pletykák, önhatalmú cselekedetek, egoizmus - Szűk látókör - Nem megfelelő hozzáállás	

Forrás: saját szerkesztés a következő források alapján: Liker–Meier 2006, Losonci 2010a, Lay 2013, Charron et al. 2015.

4. A lean és a humánerőforrás-menedzsment kapcsolata

Ezen japán termelési módszer bevezetésekor nem csak egy műszaki, mérnöki változásról, hanem kulturális változtatásról is beszélünk. Ezért már az első lépéseknél be kell vonnunk a folyamatokba a HRM-et (’Human resource management’, emberierőforrás-menedzsment) (Alnajem–Dhakal 2012; Murli 2018). A lean egyik pillérét az emberek alkotják, a szemléletmód erőssége abból származik, hogy tiszteli és bevonja őket. Ebbe a csoportba pedig nemcsak a munkavállalókat soroljuk, hanem a fogyasztóktól elkezdve a beszállítókon át mindenkit (Lay 2013). A vezetőség, a menedzserek csak az irányt tudják kijelölni, és mindig az adott részlegen dolgozók tudnak javaslatokkal, ötletekkel előállni, hiszen ők vannak ott minden nap és látnak bele a folyamatokba, ezért ezen rendszer nem alakítható ki a bevonásuk nélkül. A munkavállalók alkotják ugyanakkor az egyik veszteségkategóriát is: a kihasználatlan munkaerőt (Juhász 2020). A bennük rejlő képességek és tehetség kiaknázásának elmulasztása esetén a vállalat akár versenyelőnytől is eleshet, mivel ők jelentik annak fő forrását (Michaels et al. 2001, idézi Rácz 2013). A szervezeti tagok bevonásában és elkötelezettségében a HRM-nek fontos, stratégiai szerepe van (Vance 2006; HRPortal 2017). Hiszen ha a vállalat dolgozói nem támogatják az új szemléletmódot, ha ellenállást tanúsítanak, akkor csak nagyon nehezen lehet azt adaptálni, vagy esetleg sikertelenül. A következőkben áttekintésre kerülnek azok a területek, amelyekben a HRM-nek nagy szerepe van a lean szemlélet bevezetése során.

A lean módszer olyan vállalati kultúrában tud kialakulni, ahol a munkavállalók elismerik és el is fogadják, hogy a leant be kell vezetni, és annak céljaival tudnak azonosulni. Minden dolgozónak elkötelezettnek kell lennie, és aktív résztvevője kell, hogy legyen a folyamatnak (Nemeskéri 2011). Emiatt olyan légkört kell kialakítani, amelyben többek között a munkavállalók fel merik vállalni a véleményeiket, meg merik osztani az ötleteiket, az információáramlás zökkenőmentes, fontos a csapatmunka, a döntéshozatal decentralizált, és fontos az emberek tisztelete. Egy lean szervezetben az emberierőforrás-menedzsmentnek az a célja, hogy minden munkavállaló aktívan szerepet vállaljon a saját munkaköre fejlesztésében, és mindenki ki tudja használni a benne rejlő képességeket (Sugimori et al. 1977; Sakakibara et al. 1997; Demeter és mtsai. 2011).

Mindezekhez a kulcs az empowermentben rejlik, mely korunk egyik jelszavává vált. Magyarul felhatalmazást jelent, és arra törekszik, hogy felszabadítsa az emberekben lévő, rejtett dolgokat. Célja átadni, hogy a szervezet minden tagjának, a legalsó munkakörben lévőtől kezdve a csúcsvezetőig, mindenkinek ugyanannyi joga van, és mindenbe van beleszólása (Blanchard 2007). Lényege, hogy a munkavállalókat nagyobb felelősséggel, hatáskörrel látjuk el[5] és hagyjuk, hogy beleszóljanak bármibe, közöljék az ötleteiket és bevonjuk őket a tervezésbe és a döntéshozatalba egyaránt (Sadan 2005). A HRM az, aki utat enged ezen felhatalmazási rendszernek, segítségével a döntéshozatal decentralizálódik. Annak érdekében, hogy az emberek „felhatalmazva” érezzék magukat, az emberierőforrás-menedzsmentnek olyan környezetet kell kialakítania, amely átlátszó, transzparens. Ez alatt azt értjük, hogy az információáramlás legyen zökkenőmentes minden részleg és pozíció között. Ennek köszönhetően a munkavállalók nem fognak félni attól, hogy megosszák ötleteiket a vezetőséggel. Minden felvetést meg kell vizsgálni, hiszen nem tudhatjuk soha, hogy melyik alkalmazottunknak lesz egy profitnövelő ötlete. A megvizsgálás után fontos a visszacsatolás, ami a munkavállalók motiválásában is nagy szerepet játszhat[6], hiszen ennek révén tudják, hogy meghallgatták és számított a véleményük. Ezekhez nyitott kommunikáció szükséges mindkét irányból (Losonci 2010a). A HRM-nek ezért ki kell dolgoznia egy olyan platformot, amely ennek teret tud adni – jó gyakorlat többek között a javaslati program. A Toyota már

[5] http://tpslean.com/glossary/empowerdef.htm (letöltve: 2020.11.14.)
[6] http://indeed.com/hire/c/info/empowering-human-resources (letöltve: 2020.11.14.)

1951 óta sikeresen használja ezt a módszert, amely lehetőséget ad arra, hogy például egy tábla segítségével a munkavállalók megosszák saját ötleteiket (Austenfeld 2006).

Az átláthatóság érdekében szükség van egy kommunikációs tervre, ennek segítségével minden munkavállaló tisztában lesz a célokkal és minden információval, amely szükséges a munkakörének betöltéséhez (Nemeskéri 2011). Legyen szó feladatokról vagy határidőkről, a vizuális menedzsment eszközeivel kitűnően tudja a HRM átadni a szükséges információkat. Az egyik ilyen metódus a heijunka tábla. Ezen vizuális segédeszközt irodai környezetben is kitűnően lehet alkalmazni, felírhatók rá a határidők, a megbeszélések időpontjai és akár a hátralévő feladatok is. Lényege ugyanis, hogy az oszlopok különböző intervallumokat, míg a sorok különböző feladatokat, projekteket jelölnek (Kosztolányi–Schwahofer 2015). Ezen kívül még jó vizuális eszköz a folyamatábra, amelyen ábrázolhatják az utat a kitűzött célok eléréséhez (Morrison 2016).

A visszacsatoláson kívül más motivációs eszközök is nagy szerepet kapnak a lean filozófiában, ugyanis a motivált ember az egyik kulcstényezője. Fontos, hogy elismerjük a munkavállaló egyéni teljesítményét, lehetőséget kell nyújtanunk számára arra, hogy folyamatosan fejlődhessen és képezhesse magát. Ha ezeket megteszi, akkor azokért további elismerések is járnak. Már csupán annak a tényét is érdemes jutalmazni, hogy részt akar venni a lean menedzsment bevezetésében, fenntartásában (Nemeskéri 2011). Ezzel nem csak őt motiváljuk, hogy minél jobban sajátítsa el a lean gondolkodásmódot, hanem a többi munkavállalót is ösztönözhetjük vele, hogy ugyanezt tegye.

Kiemelten fontos emberierőforrás-menedzsment eszköz a tréning és képzés. Már a felvételkor figyelni kell arra, hogy ne kövessünk el hibákat, azaz kizárólag a megfelelő kompetenciákkal rendelkezőket foglalkoztassuk. Az alulképzett dolgozók idő-, energia- és pénzpazarlás is (HRPortal 2012). Természetesen a lean megértése és elsajátítása nem mehet mindenkinek magától. A megértés és az ellenállás csökkentése céljából a HRM-nek az a feladata, hogy képzéseket szervezzen, ugyanis az emberek leginkább arról vannak negatív véleménnyel, amit nem ismernek. A tréningeken, képzéseken való részvétellel nagyobb a valószínűsége, hogy minden munkavállalót be tudnak vonni a lean folyamatok adaptálásába. Mindenre kiterjedően kell a HRM-nek képzéseket tartania a lean filozófiájáról és az alkalmazott eszközökről egyaránt (Nemeskéri 2011). A leannel kapcsolatos képzések mellett még fontos a munkavállalók többcélú és folyamatos képzése is (Losonci 2010b).

A különböző humánerőforrás-eszközök közül a lean filozófiában rendkívül fontos szerepet kap a csapatmunka. Ennek gyökere a japán kultúrában található, ahol a csapatokban való munkavégzés magától értetődő; kollektivista társadalomról beszélünk, tehát fontosabb számukra a csoportérdek, mint az egyéni érdekek (Hofstede 2011). A HRM-nek ebben szintén kiemelt feladata van, ugyanis meg kell tanítania a munkavállalókat csapatban dolgozni és arra, hogy a problémákat közösen kell megoldani. Rá kell ébreszteni az embereket, hogy a csapatban való munkavégzés növeli a hatékonyságot, hiszen a szaktudás ekkor megsokszorozódik (Kun 2020). A csapatmunka kialakítására jó módszer lehet a workshop, ahol egy brainstorming keretein belül a munkavállalók megoszthatják véleményeiket, ötleteiket, vagy megoldhatnak egy problémát (Narusawa–Shook 2014).

A lean lényege, hogy csak olyan tevékenységeket végezzen el egy vállalat, amelyek a vevő számára értéket jelentenek. A HRM esetében sincs ez másképp: meg kell határoznia azokat a munkaköröket, amelyek értéket teremtenek. Ha egy munkakör nem bizonyosul értékesnek, akkor azt meg kell szüntetni. Értékről akkor beszélünk, amikor az adott tevékenység hozzájárul a szervezeti célok eléréhez, vagy amelynek betöltője olyan szakmai tudással rendelkezik, amelynek felhasználásával a termék vagy szolgáltatás javítható, értékesebb lesz (Nemeskéri 2011; Hujber 2015).

Látható, hogy az emberierőforrás-menedzsmentnek hatalmas szerepe van a lean adaptálásában. Leginkább rajta múlik, hogy a munkavállalók ellenállással vagy tárt karokkal várják a változást, és az is, hogy képesek-e lépést tartani azzal.

5. Kutatási módszertan

Tekintve, hogy a lean menedzsment számtalan előnnyel rendelkezik, nem meglepő, hogy a módszertan irodai környezetben történő vizsgálata a magyar és a nemzetközi szakirodalomban is felértékelődött (v.ö. Monteiro–Dinis-Carvalho 2015; Kelemen–Kalló 2020). Jelen tanulmány célja – a rövid szakirodalmi bemutatás mellett –, hogy empirikus kutatás révén megvizsgálja a lean módszertan irodai környezetben való alkalmazására irányuló vállalati attitűdöket a Győrben és környékén elhelyezkedő vállalatok példáján keresztül. Kutatásunk magába foglalja a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar Emberi erőforrás tanácsadó mesterszak első- és másodéves, nappali, illetve levelező tagos hallgatói körében készített kérdőíves felmérést.

A kérdőív a demográfiai adatok feltárását követő részben két nyitott kérdésre kereste a választ. Célja volt felmérni a megkérdezettek előzetes tudását a lean termelési módszerrel kapcsolatban, így megkértük az alanyokat, hogy fejtsék ki, mit tudnak, mit gondolnak ezen menedzsmentmódszerről, illetve milyen japán eszközöket ismernek. A kérdőíves felmérés fő elemét a vállalattal, illetve azon belül is az emberierőforrás-menedzsmenttel kapcsolatos attitűdök képezik. Ennek feltárására harminc kérdést tettünk fel, melyek elemzéséhez az ötfokú Likert-skála módszert használtuk, ahol az 1-es az egyáltalán nem értek egyet, míg az 5-ös a teljes mértékben egyetértek magatartást jelöli.

6. A kérdőíves felmérés eredményei

A kérdőíves megkérdezéskor a szak összes hallgatóját felkértük a Google Űrlap kitöltésére, azonban csak nagyon kis arányban érkeztek vissza a válaszok. Mindössze 17 kitöltés érkezett, amelynek csak kicsivel több mint fele (10 darab, azaz 58,8%-a) releváns a kutatásunk szempontjából, ugyanis a felmérés kizárólag a győri és annak környékén elhelyezkedő vállalatokra koncentrált. A további 7 válasz olyan munkavállalóktól érkezett, akik székesfehérvári (29,4%), tatai (5,9%) és budapesti (5,9%) cégeknél dolgoztak. Az elemzés során ezen válaszokat nem vettük figyelembe. Tekintve, hogy a minta nem nagy, nem volt célunk egy átfogó vizsgálat elvégzése, ugyanis egy ekkora mintavétel nem alkalmas arra, hogy általánosítani tudjunk a Győr és környékén elhelyezkedő vállalatokra nézve.

A megkérdezettek 70%-a dolgozik nagyvállalatnál, a 30%-uk pedig kis- és középvállalkozásoknál (KKV), melyekről tevékenységük alapján elmondható, hogy 30%-ban termelő, 70%-ban pedig szolgáltató vállalatokról van szó. A releváns válaszadók 60%-a hallott már a termelési rendszerről, ez az arány kicsivel magasabb csak a teljes minta (17 fő) átlagánál (47,1%). Ezen hallgatók röviden azt is kifejtették, hogy mit tudnak ezen módszerről. A legtöbben a hatékonyság növelésével, veszteségek minimalizálásával és a folyamatszemlélettel társították össze, de olyan válaszok is érkeztek, akik szerint a lean a munkahelyek optimalizálásáról, az értékteremtő folyamatok állandó fejlesztéséről és az állandó tanulásról szól a gazdaságos működés és a valós vevői igények teljesítése érdekében. A válaszok alapján az látható, hogy a köztudattal ellentétben a válaszadók ismerik a lean valódi, felszín alatti lényegét. Ezt az is megerősíti, hogy olyan eszközöket, módszereket is fel tudtak sorolni, amelyeket kevesen tudnak a japán eljáráshoz kötni.

A kutatás fő részét képező attitűdvizsgálat során olyan állítások kerültek felsorolásra, melyek mindegyike a lean szervezet ismérveivel kapcsolatosak. A lean és a HRM kapcsolatával foglalkozó alpontban (v.ö. 4. A lean és a humánerőforrás-menedzsment kapcsolata) kifejtésre kerültek azon jellemzők, melyek a vizsgálat tárgyát képezik, mint az empowerment, a csapatmunka és a munkatársak képzésének fontossága.

A válaszok alapján elmondható, hogy a kitöltők véleménye szerint viszonylag nagy szerepe van az emberierőforrás-menedzsmentnek a termelési módszer bevezetésében, ami megegyezik a szakirodalom megállapításával (v.ö. Alnajem–Dhakal 2012; Lay 2013; Murli 2018). Összességében kijelenthető, hogy a lean szervezet alapvető tulajdonságai megtalálhatók a kutatásban résztvevő munkavállalók vállalatainál. Magas értékeket kapott, azaz nagyrészt jellemző a gazdasági intézményekre a hosszú távú gondolkodásmód, a vevői igények prioritása, a gyors információmegosztás és a gyökérprobléma megtalálására való törekvés. Alacsonyabb szinten, de ugyancsak jellemző, hogy a munkavállalók tisztában vannak a vállalat stratégiai céljaival. A lean szemlélet sikeres működésének egyik fontos kritériuma a csapatmunka (Demeter és mtsai. 2011), mely a válaszadók vállalatinál nagyrészt jellemző, azonban már kevésbé figyelnek arra oda, hogy ezen csapatok keresztfunkcionálisak legyenek, azaz tagjaik több funkcionális területről származzanak.

A lean menedzsment egyik legfontosabb eleme az empowerment, mellyel kapcsolatban a válaszok alapján összességében elmondható, hogy az üzemi dolgozók kisebb arányú bevonása, a munkavállalók ötleteinek figyelembevétele és nagyfokú felelősséggel való felruházása, a munkavállalók elkötelezettsége, a teljesítményről való, illetve a munkavállalói oldalról történő folyamatos visszajelzés és a motiválás a jellemző. Kevésbé jellemző, de előfordul olyan vállalat, ahol a munkavállalók szabad döntési jogkörrel rendelkeznek a munkakörüket illetően, ahol a vállalati döntéshozatal decentralizáltan működik. Ebből az látható – bár a kis minta révén nem lehet általánosítani –, hogy az empowerment jelen van számos vállalat életében a lean menedzsmenttől függetlenül is.

A munkavállalók képzésével kapcsolatos attitűdök esetén azt láthatjuk, hogy nem prioritás a vállalatok életében a képzések szervezése és a részvételért történő jutalmazás. Illetve sok esetben a magasabb pozícióban lévő munkavállalók esetében fordítanak nagyobb figyelmet a tréningekre.

Végül a veszteségcsökkentésre vonatkozó attitűdöt vizsgálta a kérdőív. Elmondható, hogy erre minden vállalat nagy figyelmet fordít, annak ellenére is, hogy ők nem lean menedzsmentet alkalmaznak.

Összegzés

A tanulmány során bemutatásra került a lean termelési módszer rövid történeti háttere, fogalma, illetve alapelvei. A japán módszer általános bemutatása mellett a fókuszban annak a humánerőforrás-menedzsmenttel és az irodai környezettel való kapcsolata állt. A szakirodalmi áttekintés révén bebizonyosodott, hogy a lean bevezetésében, sikeres adaptálásában és elfogadásában hatalmas szerepe van az emberi erőforrás területén dolgozó szakembereknek. Az is kijelenthető, hogy az irodai környezetben közel ugyanolyan hatékonysággal alkalmazható a lean termelési módszer, mint a gyárakban.

A szakirodalmi áttekintés alapot nyújtott a későbbi primer kutatás elvégzéséhez, melynek keretében Emberi erőforrás tanácsadó mesterszakos nappali és levelező tagozatos hallgatók körében végeztünk kérdőíves felmérést. A kutatás a Győrben és környékén elhelyezkedő vállalatoknak a lean menedzsment irodai környezetben való alkalmazásával kapcsolatos attitűdjének feltárására irányult. Tekintve, hogy a kitöltési arány rendkívül alacsony volt, jelen tanulmánynak nem volt célja az általánosítás. Ennek fényében a jövőben célunk folytatni a vizsgálatot, és azt kiegészíteni egy interjús kutatással is az eredmények megbízhatóságának növelése érdekében.

Irodalom

Alnajem, M.–Dhakal, H.N. 2012. The Role of Culture and Leadership in Lean Transformation: a Review and Assessment Model. *International Journal of Lean Thinking* 3: 119–138.

Austenfeld, R. B. Jr. 2006. Toyota and Why it is so Succesful. *Papers of the Research Society of Commerce and Economics* 37(1): 109–173.

Blanchard, K. 2007. *Empowerment – A felelősség hatalma*. Budapest: Edge 2000 Kiadó.

Charron, R.–Harrington, H.J.–Voehl, F.–Wiggin, H. 2015. *The Lean Management Systems Handbook*. Boca Raton: Taylor & Francis Groups, LLC.

Demeter K.–Jenei I.–Losonci D. 2011. *A lean menedzsment és a versenyképesség kapcsolata*. Budapest: Budapest Corvinus Egyetem, Versenyképesség Kutató Központ.

Hessing, T. 2015. *History of Lean*. http://sixsigmastudyguide.com/history-of-lean/ (letöltve: 2020.10.25.)

Hines, P.–Holweg, M.–Rich, N. 2004. Learning to Evolve: A Review of Contemporary Lean Thinking. *International Journal of Operations & Production* Management 24(10): 994–1011.

Hofstede, G. 2011. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture* 2(1), 8. cikk, digitális kiadás. https://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8/ (letöltve: 2021.10.23.)

HRPortal 2012. *Mura - Muri - Muda: veszteségkezelési megoldások*. http://hrportal.hu/hr/mura-muri-muda-vesztesegkezelesi-megoldasok-20120903.html (letöltve: 2020.11.14.)

HRPortal 2017. *Szervezetfejlesztés, ahol összefonódik a HR és a Lean*. http://hrportal.hu/hr/szervezetfejlesztes--ahol-osszefonodik-a-hr-es-a-lean-20170904.html (letöltve: 2020.11.14.)

http://linkedin.com/in/johnkrafcik/ (letöltve: 2020.10.27.)

http://toyotauk.com/about-toyota/history-of-toyota.html (letöltve: 2020.10.25.)

http://tpslean.com/glossary/empowerdef.htm (letöltve: 2020.11.12.)

Hujber T. 2015. *Lean HR – 1. – Hogyan segítheti a lean szemlélet és egy lean szakember az új munkatárs kiválasztását?* http://jobangel.blog.hu/2015/05/27/lean_hr_1_---_hogyan_segitheti_a_lean_szemlelet_es_egy_lean_szakember_az_uj_munkatars_kivalasztasat (letöltve: 2020.11.14.)

Indeed n.a. *Empowering Human Resources to Create Empowered Employees*. http://indeed.com/hire/c/info/empowering-human-resources (letöltve: 2020.11.14.)

Juhász Á. 2020. *Lean HR – avagy az alkalmazottak tisztelete*. http://akos.juhasz.me/lean-hr-avagy-az-alkalmazottak-tisztelete/ (letöltve: 2020.11.14.)

Kelemen T.–Kalló N. 2020. A lean szemlélet eredményes alkalmazása irodai környezetben. *Vezetéstudomány* 51(KSZ): 59–69.

Kosztolányi J.–Schwahofer G. 2015. *Lean szótár*. Budapest: Kaizen Pro Kft.

Kun R. 2020. *Néhány szó a Csapatépítő Tréning jelentőségéről, hasznáról*. http://survive-all.hu/nehany-szo-a-csapatepito-trening-jelentosegerol-hasznarol/ (letöltve: 2020.11.14.)

Lay, D. 2013. *Lean HR – Introducing Process Excellence to you Practice*. USA: CreateSpace Independent Publishing Platform.

Lean szótár n.a. *3 mu (muda, mura, muri)* http://leanszotar.hu/page.php?20 (letöltve: 2020.10.31.)

Liker, J.K.–Meier, D. 2006. *The Toyota Way Fieldbook*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.

Losonci D. 2010a. *Bevezetés a lean menedzsmentbe – a lean stratégai alapjai*. 119. sz. Műhelytanulmány. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem, Vállalatgazdaságtan Intézet. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/161/1/Losonci119.pdf (letöltve: 2020.10.30.)

Losonci D. 2010b. *Emberi erőforrás menedzsment és gyakorlatai a lean termelésben – a tevékenységmenedzsment irodalmának tükrében*. 126. sz. Műhelytanulmány. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Vállalatgazdaságtan Intézet.

Michaels, E.–Handfield, J.H.–Axelrod, B. 2001. *The War for Talent*. Brighton: Harvard Bussiness School Press.

Monteiro, M.–Dinis-Carvalho, J. 2015. Implementing Lean Office: A Successful Case in Public Sector. *FME Transactions* 43: 303–310.

Morrison, M. 2016. *Applying LEAN to HR, Training and other Administration Based Departments #HRBlog*. http://rapidbi.com/applying-lean-to-hr-training-and-other-administration-based-departments-hrblog/ (letöltve: 2020.11.14.)

Murli, J. 2018. *Human Resources and Lean; it Really is About People*. http://lean.org/LeanPost/Posting.cfm?LeanPostId=860 (letöltve: 2020.11.14.)

Narusawa, T.–Shook, J. 2014. *Kaizen Express – Alapismeretek a lean utazáshoz*. Veszprém: Lean Enterprise Institute Hungary.

Nemeskéri Gy. 2011. A veszteségcsökkentés HR feladatai. *Humánpolitikai Szemle* (6): 10–19.

Németh B. 2007. Fitneszprogram. *Figyelő* 51(13): 52–53.

Rácz I. 2013. Üzleti siker a tehetség tükrében. In: Tompos A.–Ablonczyné Mihályka L. (szerk.): *"Növekedés és egyensúly": Kautz Gyula Emlékkonferencia*. Digitális kiadás. Győr: Széchenyi István Egyetem, Kautz Gyula Gazdaságtudományi Kar.

Sadan, E. 2005. *Empowerment and Community Planning*. https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdfjs/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/33229/12%20Kozossegi_tervezes_es_empowerme.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Az elektronikus kiadvány a TÁMOP 4.1.2-08/2/A/KMRMR keretében jelent meg (letöltve: 2021.10.20.)

Sakakibara, S.–Flynn, B.B.–Schroeder, R.G.–Morris, W.T. 1997. The Impact of Just-in-Time Manufacturing and Its Infrastructure on Manufacturing Performance. *Management Science* 43(9): 1246–1257.

Skhmot, N. 2017. *The 8 Wastes of Lean*. www.theleanway.net/The-8-Wastes-of-Lean. (letöltve: 2020.11.01.)

Sugimori, Y.–Kusunoki, K.–Cho, F.–Uchikawa, S. 1977. Toyota Production System and Kanban System. Materialization of Just-in-time and Respect-for-human System. *International Journal of Production Research* 15(6): 553–564.

Szretykó Gy. 2014. A lean menedzsment és az ideális lean szervezet. *Tudásmenedzsment* 15(1): 121–138.

Tóth Cs. L. 2007. A Karcsúsított Gyártás – a Lean Production – A Lean, ahogyan én látom. *Magyar Minőség* 16(8–9): 2–13.

Tóth Cs. L. 2015. *A Lean kialakulásának vizsgálata a történelem és kultúra tükrében*. http://leanforum.hu/index.php/cikkek/217-tokugawa-ford-deming-ohno-es-womack-5-nev-1-dolog-2 (letöltve: 2020.10.26.)

Vance, R.J. 2006. *Employee Engagement and Commitment. A Gudie to Understand, Measuring and Increasing Engagement in you Organization*. SHRM Foundation, United States of America. https://shrm.org/hr-today/trends-and-forecasting/special-reports-and-expert-views/documents/employee-engagement-commitment.pdf (letöltve: 2021.09.28.)

Veresegyházy R. 2011. *Termelékenységnövelés japán módszerekkel: divat, vagy a siker kulcsa?* http://hpcconsulting.hu/wp-content/uploads/2019/05/VR_HBR1.pdf (letöltve: 2020.10.26.)

Womack, J. 2004. *A Lean Walk Through History*. http://lean.org/womack/DisplayObject.cfm?o=727 (letöltve: 2020.10.25.)

Womack, J.P.–Jones, D.T. 1996. *Lean Thinking: Banish Waste and Create Wealth in Your Corporation*. London: Simon & Schuster.

Womack, J.P.–Jones, D.T. 2009. *Lean szemlélet*. Budapest: HVG Kiadó Zrt.

Womack, J.P.–Jones, D.T.–Roos, D. 1990. *The Machine That Changed The World*. New York: Macmillan Publishing Company.

Science centerek tevékenységeinek vonzáskörzete és területfejlesztési hatásai

Rákosi Szabolcs – Pongrácz Attila
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

A várostérségek napjainkban kiemelkedő szerepet játszanak a világgazdasági folyamatokban. A tudásteremtő régiók központjai jelentős szívó hatást gyakorolnak környezetükre, és további fejlődésük szempontjából kulcsfontosságú az innovatív oktatási módszerek alkalmazása. Az elmúlt években létrejött science centerek[7] különös értéket rejthetnek, nem csupán a jelentős expanzió előtt álló STEM[8] területek népszerűsítése, hanem az oktatásmódszertani újdonságok alkalmazása és terjesztése terén is. Tanulmányunkban a természettudományos élményközpontok működésének hatásait mutatjuk be, valamint áttekintjük e különleges iparág magyarországi helyzetét. Két nyugat-magyarországi intézmény összehasonlítása révén illusztráljuk a központok eltérő céljait, működési modelljét és vonzáskörzetét. Ezt követően a győri Mobilis példáján keresztül megvizsgáljuk, hogy egy science center működése milyen hatással lehet a rurális térségek fejlődésére.

Dolgozatunk az alábbi kutatási kérdésekre keresi a válaszokat.

- K1: Mik a science centerek lehetőségei egy régió tudástőkéjének fejlesztésében?
- K2: Hogyan értelmezhető az élményközpontok vonzáskörzete?
- K3: Milyen területfejlesztési hatásai lehetnek az élményközpontok működésének?

Tanulmányunkat nemzetközi szakirodalmi források feldolgozásával alapozzuk meg, valamint személyesen gyűjtött anyagokkal és internetes adatbázisok elemzésével egészítjük ki. A szakirodalmi megállapítások és a saját tapasztalatok összevetését követően javaslatokat fogalmazunk meg a tevékenységek továbbfejlesztésére.

1. Város és térsége napjainkban

Enyedi (2012) szerint napjainkban a városnövekedés negyedik szakaszát, a globalizált világ urbanizációját éljük meg. A globális folyamatokat irányító központok nem országokhoz, nemzetállamokhoz, hanem a befolyásos transznacionális vállalatokat tömörítő (nagy)városokhoz kötődnek. A városok azonban nyilvánvaló módon „nem érnek véget” a települések közigazgatási határainál, működésük a környezetükben élő településekkel együtt, (nagy)városi régióként értelmezhető és vizsgálandó. „A város attól város, hogy térségi szerepköröket gyakorol” (Somlyódyné Pfeil 2008: 28). Ha elfogadjuk, hogy a vidéknek egy saját jövőjének alakítására képes közösséggé kell válnia, ahol stabil foglalkoztatottsági szint és sokoldalú helyi gazdaság garantálja a helyben maradást biztosító életkörülményeket és magas színvonalú közszolgáltatásokat, könnyű belátni, hogy ez aligha valósítható meg a közelségében működő várossal való intenzív együttműködés nélkül. Bármely várostérség

[7] A továbbiakban a science center, a természettudományos élményközpont és az élményközpont fogalmakat egymás szinonimájaként használjuk a tanulmányban részletesen bemutatásra kerülő intézménytípus megjelölésére.

[8] STEM = Science, Technology, Engineering, Mathematics, magyarul: természettudományok, technológia, mérnöki területek, matematika.

fejlődése szempontjából kulcsfontosságú, hogy képes-e a tudástermelést elősegítő, munkavállalók és vállalkozók számára egyaránt vonzó környezet megteremtésére.

Drámai gyorsasággal végbemenő változások zajlanak a világgazdaságban és a globális munkaerőpiacon (Csehné Papp 2021). Rohamosan átalakuló világunkat a STEM területek előretörése, a digitalizáció egyre gyorsuló terjedése és legfőképpen a tudásgazdaság térnyerése jellemzi. Ennek következtében a tudásnak és a 21. századi képességeknek különös jelentősége van életünkben. A tudomány előrehaladása korábban elképzelhetetlen technológiai fejlődést hozott, és gyökeresen átalakította életvitelünket – gondoljunk csak az okostelefonok elterjedésére vagy az autonóm járművekre (Bencsik 2016; Mészáros 2017). Míg a tömegtermelés időszakában a nyersanyaglelőhelyek közelsége, majd a posztfordista gazdaságban a rugalmas (ipari) termelés és a kapcsolódó szolgáltatások megléte jelentett versenyelőnyt egy-egy gazdasági körzet számára, napjainkra a tudásteremtő régiók váltak a gazdaság húzóerejévé, jelentős szívó hatást gyakorolva környezetükre.

A rurális térségek (gazdaság)fejlesztésének kiemelt feladata a tudástermelés elősegítése a helyi lakosság és a vállalkozások számára vonzó környezet megteremtése révén. Előtérbe kerülnek azok a kezdeményezések, amelyek célja a megfelelő összetételű humán erőforrás, valamint a magasan kvalifikált munkaerő számára vonzó életkörnyezet biztosítása (Rechnitzer 2016; Fekete–Rechnitzer 2018).

2. Science centerek hatásai

A science centerek a nem-formális tanulás új színterei, e különleges intézmények fő célja, hogy az élményalapú tanulás módszerével keltsék fel látogatóik érdeklődését a tudományok világa iránt. Bár Észak-Amerikában és Nyugat-Európában jelentős múltra tekintenek vissza a science centerek, roppant nehéz e sajátos intézménytípus kategorizálása. Az élményközpontok számos hasonlóságot mutatnak például a múzeumokkal; a 21. század igényeinek megfelelő, modern technológiát felhasználó és innovatív oktatásmódszertani megoldásokat kínáló múzeumok és egyéb nem-formális tanulási színterek helyenként nehezen különböztethetők meg a science centerektől. Az élményközpontok a legfőbb attrakciójukat jelentő „interaktív játszótéren” és a szórakoztató természettudományos bemutatókon túl számos egyéb tevékenységgel alapozhatják meg a tudásalapú társadalom fejlesztését. Ezek közé tartoznak többek között az IKT-eszközöket és robotikát bemutató foglalkozások, valamint a klasszikus munkaeszközöket és modern technológiai megoldásokat kínáló, digitális alkotóműhelyek.

Az 1980–90-es években számos élményközpont kezdte meg működését az Egyesült Államokban, valamint Nyugat-Európában, ezt követően indultak a központok hatásait vizsgáló kutatások. Miután az elmúlt évezred végén több kritika érte a science centerek működését, Persson (2000a) pontról-pontra cáfolta azokat: növekvő látogatószámokról, népszerű turisztikai attrakcióként működő központokról, összességében egy dinamikusan fejlődő iparágról számolt be. A science centerek gazdaságosságát vizsgálva megállapította, hogy az egy látogatóra fordított állami és önkormányzati támogatások 60–80%-kal alacsonyabbak, mint egyéb kulturális intézmények esetében. Kiemelte, hogy – bár a science centerek elsődleges funkciója a tudományos jelenségek bemutatása – az élményközpontok számos egyéb funkciót is betöltenek, mint például hátrányos helyzetű diákok képzése, pedagógus-továbbképzések lebonyolítása. Cáfolta, hogy a science center látogatás jellemzően egyszeri élmény lenne, kiemelve, hogy a finnországi Heureka központ felhasználóinak egy kisebb része nagyon gyakori látogató, további 23%-a pedig több mint négy látogatást tett a központban.

Garnett (2002) és Persson (2000b) komplex megközelítésben elemezte a központok működését, megállapítva a társadalmi, gazdasági és politikai hatások mellett az egyénekre gyakorolt hatásaik jelentőségét. Falk és Needham (2011) kutatása a California Science Center működését vizsgálva meggyőző eredményeket hozott: a megkérdezett szülők 87%-a szerint

gyermekeik a science center látogatás után jobban értettek tudományos jelenségeket, és 79%-uk szerint nőtt a gyermekeik kíváncsisága a tudományok iránt. Falk és szerzőtársai (Falk et al. 2014, 2016) 13 ország 17 science centerének működését feltárva megállapították, hogy a központokban tett látogatások pozitívan korrelálnak a technológia ismeretével, megértésével, a tudományok iránti érdeklődéssel, valamint a témához kapcsolódó szabadidős tevékenységek iránti nyitottsággal. Bamberger és Tal (2008) az Israel Institute of Technology központban található játékok használatát vizsgálva a látogatás szociális jelentőségét emelték ki, valamint további szerteágazó hatásokat mutattak ki, mint például pozitív attitűd kialakulása a tudományok irányába és az egész életen át tartó tanulás készségeinek fejlődése.

Fentiek bizonyítják, hogy a science centerek kulcsszerepet játszhatnak a természettudományok élményszerű tanításában, a STEM tanulmányok iránti érdeklődés felkeltésében, a tudomány és technológia közérthető bemutatásában, tágabb értelemben egy régió általános tudástőkéjének fejlesztésében, a világ történéseinek megértéséhez elengedhetetlen tudományos alapműveltség kialakításában. A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy milyen célok vezérlik ezeknek a sajátos intézményeknek a működését, meddig nyúlnak a határaik, és milyen módon tudnak hozzájárulni térségük fejlődéséhez.

3. Science centerek Magyarországon

Hazánk első tudományos élményközpontja a budapesti Csodák Palotája, amelynek története 1995-ben egy nagy sikerű ideiglenes kiállítás megszervezésével kezdődött, majd ezt követte az állandó kiállítás létrehozása. Az intézmény több alkalommal változtatott helyszínt, 5000 m² alapterületű „játszótere” és több mint 250 játéka 2017 óta Óbudán fogadja látogatóit.

A 2010-es években három vidéki városban létesült hasonló élményközpont. 2012 márciusában kezdte meg működését a győri Mobilis. Európa első, járművekre és közlekedésre fókuszáló tematikus science centere 1200 m² alapterületű kiállítóterében több mint 70, nagyrészt egyedi, interaktív játék található. Fejlesztéseinek köszönhetően 2018 óta két újabb élményközpontot foglal magába: a közoktatás munkáját élménypedagógiai módszerekkel támogató Mobilis Diáklabort, valamint a robotika, informatika világát játékosan bemutató MobilITy-Győr Digitális Élményközpontot. Ugyancsak 2012-ben nyitotta meg kapuit a Futura Interaktív Természettudományi Élményközpont Mosonmagyaróváron. Egy többszáz éves ipari műemléképület újrahasznosításával jött létre a science center, amely a természettudományokat, azon belül is a négy elemet (víz, föld, levegő, tűz), valamint a Szigetköz és a Duna értékeit mutatja be. A debreceni Agóra Tudományos Élményközpont 2015 óta működik a nagyerdei botanikus kert területén. Kiállítóterében a „klasszikus” science center játékok mellett vállalati partnerek által fejlesztett, egyedi attrakciók várják a látogatókat. 2020 tavaszán kezdte meg működését az Agórában a DigITér digitális élményközpont, amely a győri MobilITyhez hasonló tevékenységet folytat.

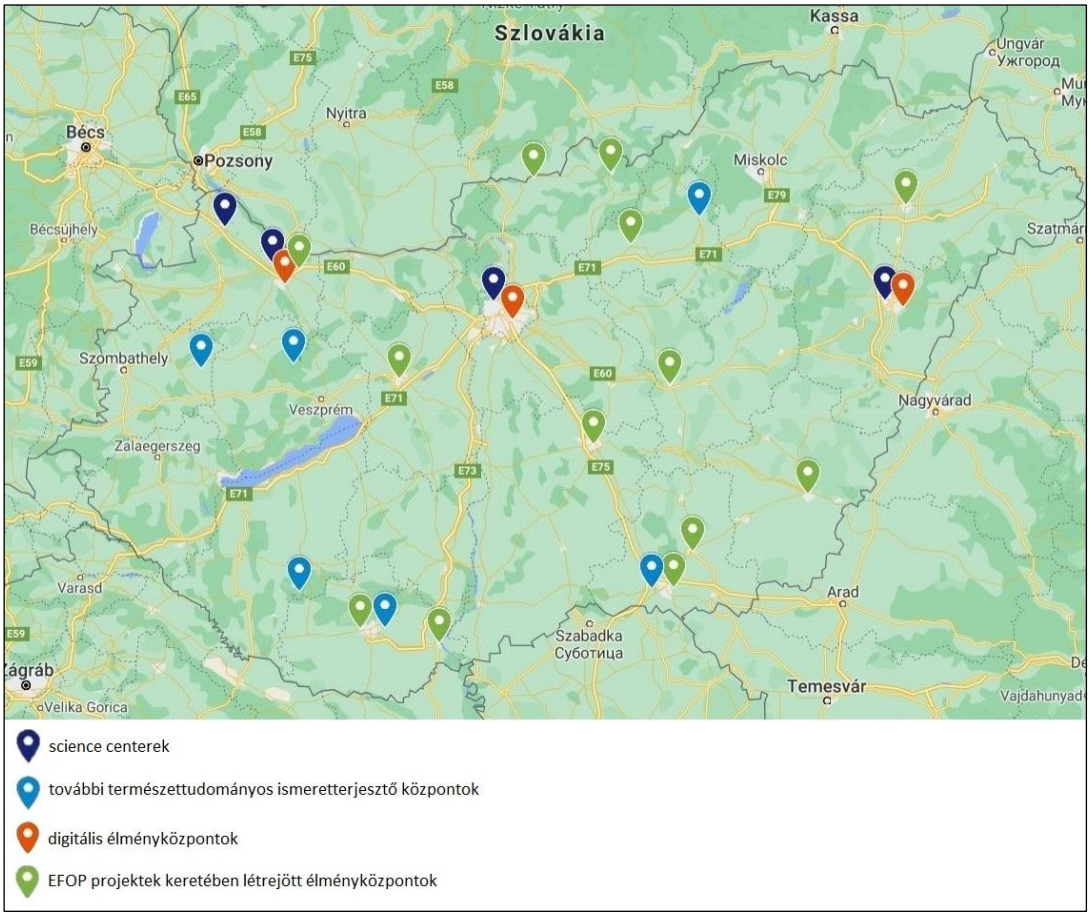
A klasszikus science center funkciók mindegyikét nem hordozzák, ugyanakkor a fenti élményközpontok eszközparkjával és/vagy módszertanával számos rokon vonást mutatnak olyan intézmények, mint a Labor – Interaktív Varázstér (Pécs), a Szent-Györgyi Albert Agóra (Szeged), a Varázstorony (Eger), a Kemenes Vulkánpark (Celldömölk), a Pannon Csillagda (Bakonybél) és a Zselici Csillagpark (Zselickisfalud).[9]

Az 1. sz. ábra alapján megállapítható, hogy az intézmények jelentős része a Balatontól északra helyezkedik el, így szolgáltatásaikat az egyébként is fejlett közép-dunántúli és nyugat-dunántúli régiók lakói tudják legkönnyebben igénybe venni.

2015 óta újabb klasszikus science centerek nem jöttek létre Magyarországon, ugyanakkor az innovatív élménypedagógiai módszereket kínáló, nem-formális tanulási

[9] Ez utóbbi intézményekre az alábbiakban „további természettudományos ismeretterjesztő központok”-ként hivatkozunk.

színterek több hullámban is gazdagodtak. A győri MobilITy és a debreceni DigITér mintájára Budapesten is megnyitotta kapuit egy hasonló funkciójú digitális élményközpont, az EDU&FUN. A természettudományos oktatás infrastrukturális és módszertani fejlesztését egy EFOP pályázati konstrukció célozza, amely keretében 13 új élményközpont kezdte meg működését 2018–2019-ben.



1. ábra Innovatív nem-formális tanulási színterek Magyarországon
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Amennyiben ezekkel az intézményekkel egészítjük ki a science centerek és rokon intézményeik sorát, érdekes mintázat rajzolódik ki. Bizonyos városok (Budapest, Debrecen, Pécs, Szeged) két élménypedagógiai központtal is rendelkeznek, sőt, Győr városa három ilyen központot (Mobilis Győr, azon belül Mobilis Diáklabor és MobilITy-Győr Digitális Élményközpont) működtet. Örvendetes, hogy kisebb városok számára is elérhetők a modern élménypedagógiai programok, mint például Balassagyarmat vagy Gyöngyös. Ugyanakkor sajnálatos, hogy olyan nagyvárosok, mint Miskolc továbbra sem kínálják a tanulás, szabadidő-eltöltés e hasznos formáját, valamint az ország északkeleti és délnyugati részén jelentős területek maradnak ilyen szolgáltatás nélkül.

A tudományos élményközpontok jellemzően néhány éves múltra tekinthetnek vissza hazánkban, működésük tudományos igényű hatásvizsgálata még várat magára. Legtöbbjük egyfajta turisztikai attrakcióként működik, szórakoztató és hasznos szabadidő-eltöltési lehetőséget kínálva családok és iskolai csoportok számára, míg mások tudatosan a pályaorientációs vagy oktatásmódszertani központ funkció irányába fejlesztik tevékenységeiket.

4. Science centerek hatása a várostérségre a Futura és a Mobilis példáján keresztül

Az élményközpontok lehetséges funkcióit, céljait, várostérségre gyakorolt hatásait a továbbiakban két nyugat-magyarországi intézmény, a mosonmagyaróvári Futura és a győri Mobilis példáján keresztül vizsgáljuk.

A science centerek vonzáskörzete több dimenzióban határozható meg. Szolgáltatásaik egy része (például szakkörök) a tevékenység gyakran ismétlődő jellegéből fakadóan az élményközpontnak otthont adó település és annak közvetlen közelében fekvő falvak lakosságának igényeit szolgálja. Ezt tartjuk egy science center elsődleges vonzáskörzetének. Ugyanakkor más szolgáltatások (jellemzően az egyedi, interaktív játszótér) felhasználói jóval nagyobb területről, akár több mint egyórás autóútra fekvő településekről érkezhetnek, például osztálykiránduláson részt vevő iskolásként vagy egy hétvégi családi utazás alkalmával. Ez utóbbi funkció által lefedett területegységet tartjuk a science centerek másodlagos vonzáskörzetének[10]. A Győr és Mosonmagyaróvár közötti távolság (39 km és kb. 40 perc utazási idő) következtében a központok elsődleges vonzáskörzete területileg elkülönül egymástól, a másodlagos, „turisztikai attrakció" funkciójú területi kiterjedésük viszont jelentős átfedést mutat egymással (2. ábra). Mindez nem okoz feszültséget a két élményközpont működésében, rendszeresen részt vesznek egymás tudománynépszerűsítő rendezvényein (például Kísérletbazár a Mobilisben), együtt mutatva be a központok által nyújtott attrakciókat, szolgáltatásokat és erősítve az élményközpontok szakmai közösségét.

2. ábra A Futura és a Mobilis elsődleges és másodlagos vonzáskörzetének sematikus ábrázolása
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A Futura – több más élményközponthoz hasonlóan – a science center egyediségéből fakadóan elsősorban egyfajta turisztikai attrakcióként definiálja önmagát. A fenntartó által deklarált cél, hogy a központ hozzájáruljon a város és a Szigetköz turisztikai vonzerejének növeléséhez. Honlapjának kezdő oldalán, feltűnő helyen szerepeltet olyan információkat (Osztálykirándulás menüpont, angol, német és szlovák nyelvű információk), amelyek arra utalnak, hogy szolgáltatásaival elsősorban a városba érkező turistákat célozza. A Szülinapi buli szolgáltatáson kívül nyitólapján nem szerepeltet olyan ajánlatokat, amelyek kifejezetten a várostérség lakosságát szólítanák meg. A központra irányuló internetes keresés

[10] A vonzáskörzetek meghatározásának alapja részben a Mobilis nyilvántartása, részben a munkatársakkal folytatott személyes interjúk.

eredményeként elsősorban turisztikai és programszervezési honlapokon[11] bukkan fel az élményközpont kínálata.

Az intézmény a nyitásától kezdve az önkormányzati tulajdonú Flesch Károly Nonprofit Kft. részeként működött, majd a fenntartó cég 2021-től önálló költségvetési szervként, Futura Élményközpont és Rendezvényház néven folytatta tevékenységét. Egy hosszú ideig kihasználatlanul álló, egykori kultúrház rekonstrukcióját követően, a 2021. évtől a Futura fenntartásában működik a Part Rendezvényház, amelytől a fenntartó újabb speciális idegenforgalmi területek, a rendezvényszervezés és a konferenciaturizmus fellendülését reméli.

A győri Mobilis ugyancsak 2012-ben nyitotta meg kapuit látogatói előtt. Bár az intézmény a város egyik vonzó turisztikai célpontjává vált, már nyitásakor egyértelmű volt, hogy működéséből elsősorban a győri gazdasági körzet profitálhat. A Mobilis helyszínének megválasztása is szimbolikus: a város dinamikusan fejlődő felsőoktatási intézménye, a Széchenyi István Egyetem campusának egyik impozáns, új épületében működik a központ, amelynek elsődleges célja, hogy a programjain részt vevő diákok közül minél többen válasszanak hivatásuknak biztos megélhetést és kihívásokkal teli munkakört nyújtó műszaki, informatikai vagy természettudományos életpályát. Kezdetben egy önkormányzati tulajdonban álló nonprofit vállalkozás működtette az intézményt, majd 2016 óta az egyetem és a város közösen üzemelteti a Mobilist. Ennek következtében a korábbiaknál is szorosabb munkakapcsolat alakult ki a központ és az időközben klasszikus tudományegyetemmé váló univerzitas között.

A Mobilis egyedülálló, közlekedés-járművek tematikájú kiállítása kétségkívül turisztikai vonzerővel is bír, népszerű célpont családok és osztálykiránduláson részt vevő iskolai csoportok körében. Ugyanakkor, amíg a Győrbe érkező turistáknak „csupán” élményekkel teli egyszeri programot jelenthet a központ, a várostérség családjai számára rendszeres kikapcsolódási és tanulási lehetőséget nyújt. Kiváló példát jelentenek erre a Mobilis szakkörei, tehetséggondozó foglalkozásai, szórakoztatva tanító nyári táborai vagy a tudományos tematikájú születésnapi zsúrok. 2018 őszére két jelentős fejlesztést hajtott végre a Mobilis: megnyitotta kapuit a Diáklabor és a MobilITy-Győr Digitális Élményközpont. A megújult intézmény tanítási napokon iskolai csoportok fogadására fókuszál, ugyanakkor megtartotta közkedvelt „tudományos játszótér” funkcióját is. A fejlesztéseknek köszönhetően jelentősen megnőtt a központ kihasználtsága, látogatószáma a koronavírus világjárvány kitöréséig folyamatosan növekvő tendenciát mutatott.

A Mobilis fenntartói és vezetése felismerte, hogy egy science center különleges gazdaságfejlesztési eszköz lehet, ezért hangsúlyos szerepet kapnak a központ életében a vállalati partnerekkel, szponzorokkal ápolt kapcsolatok. Az élményközpont azokkal a cégekkel tud különösen hatékonyan együttműködni, amelyek hosszú távú stratégiájukban nagy jelentőséget tulajdonítanak a szerteágazó oktatási kapcsolatok kialakításának és szemléletformáló projektek közös megvalósításának. A Mobilis olyan egyedi szolgáltatásokat kínál céges partnerei számára, amelyekkel lehetővé válik közös céljaik elérése: a jövő generációinak szemléletformálása és a műszaki életpályák népszerűsítése.

[11] Például vesd össze: www.ittjartam.hu, www.szallas.hu, www.tripadvisor.co.hu, www.gyerekkel.com, www.programturizmus.hu

2. táblázat A Futura és a Mobilis fő jellemzőinek összefoglalása

	Futura Mosonmagyaróvár	**Mobilis Győr**
fő funkció	turisztikai attrakció	gazdaságfejlesztési eszköz pályaorientációs központ
cél	a város és a Szigetköz turisztikai vonzerejének növelése	szakképzett munkaerő biztosítása a várostérség gazdasága számára
kommunikáció fókusza	osztálykirándulások idegen nyelvű információk szülinapi buli	Diáklabor MobilITy-Győr szakkörök táborok születésnapi zsúrok osztálykirándulások
jellemző látogatástípus	egyszeri	rendszeres
fő partnerek	turisztikai szolgáltatók	iskolák vállalatok

Forrás: saját szerkesztés az intézményekről elérhető nyilvános dokumentumok alapján, 2021.

5. Mobilis Diáklabor – a vidékfejlesztés egy innovatív eszköze

Magyarország Kormánya 2017-ben adott ki felhívást a természettudományos élménypedagógiai programkínálat fejlesztésére és új élményközpontok létrehozására. Az EFOP-3.3.6-17 projekt célja olyan élménypedagógiai programok megvalósítása, amelyek hozzájárulnak a természettudományos tantárgyak népszerűsítéséhez, a korszerű, kísérletközpontú oktatás elterjesztéséhez és hosszabb távon a műszaki-természettudományos végzettségű szakemberek és egyetemi hallgatók utánpótlásának biztosításához. Országszerte 13 városban jöttek létre ilyen intézmények, köztük a Mobilis Diáklabor, amely a Mobilis Interaktív Kiállítási Központ égisze alatt működik 2018 szeptembere óta.

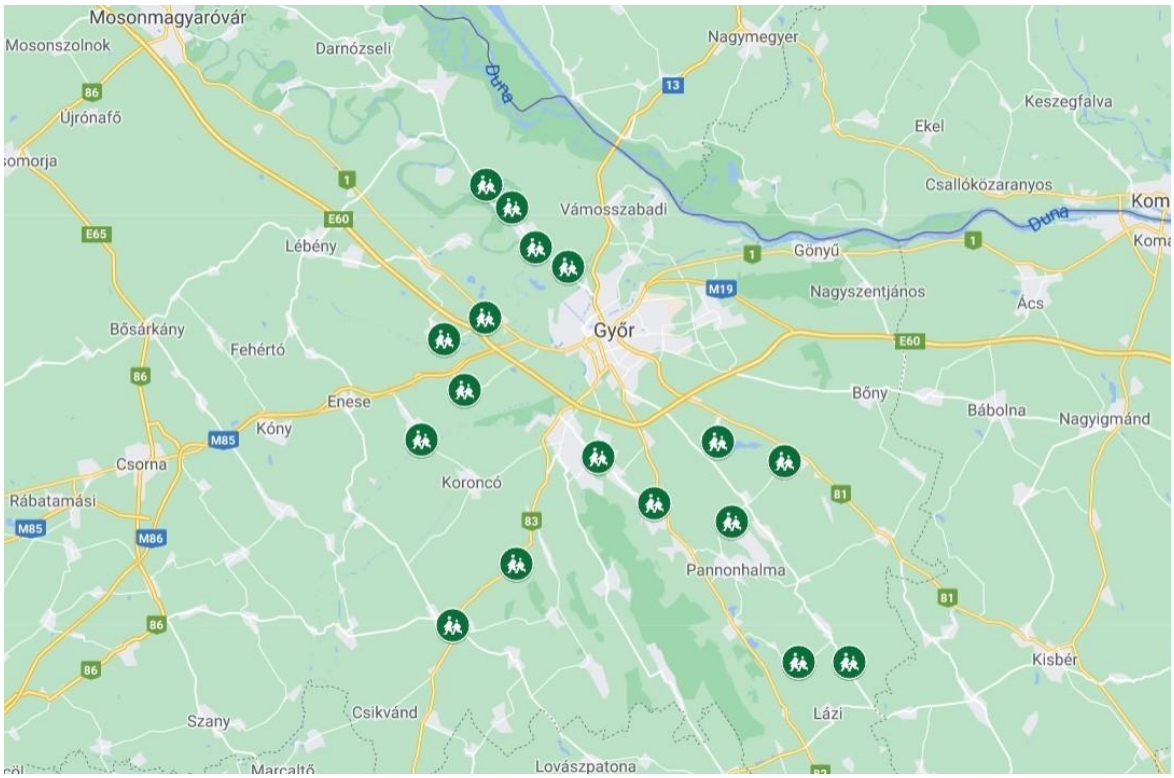
Kialakításra került egy új előadótér, amely egy 120 fő befogadóképességű, egyetemi előadótermek atmoszféráját idéző nézőtér mellett professzionális hang-, fény- és vetítéstechnikával rendelkezik. Szintén létrehoztak egyedi felszereltségű laborszigeteket, amelyeken egyidejűleg kb. 90 diák végezhet tanulói kísérleteket, méréseket. Ennél is lényegesebb az a módszertani és tananyagfejlesztés, amelyet a partneriskoláival közösen végzett a Mobilis. Nyolc olyan tevékenységforma került kidolgozásra, amelyek mindegyikének célja az iskolai természettudományos oktatás támogatása, kiegészítése, a szaktanárok módszertani jártasságának fejlesztése.

A Diáklabor megvalósítása az intézmény működési modelljének teljes átalakulását hozta. A korábbi, jellemzően véletlenszerű és az esetek többségében egyszeri látogatás helyett a Mobilis partnerintézményei az iskolai tanmenetekbe integrált, rendszeres foglalkozásokon vesznek részt. Mindez nagy előrelépést jelentett a központ kihasználtságában: egy átlagos napon 6–7 osztály vesz részt Diáklabor foglalkozásokon.

Legalább ennyire fontos a projekt vidékfejlesztési hatása: a felhívás értelmében a négyéves projekt teljes időtartama alatt biztosítani kell az új élményközpont szolgáltatásait legalább tíz, Győrön kívüli oktatási intézmény diákjai számára. Ezzel olyan települések iskolái számára nyílt meg az élménypedagógiai programokon való rendszeres részvétel lehetősége, amelyek a földrajzi távolság, a közlekedésre fordítandó idő vagy anyagi okok miatt korábban nem tartoztak a Mobilis rendszeres felhasználói körébe. Míg a vidéki iskolai csoportok 2018-ig legfeljebb osztálykiránduláskor, egyszeri alkalommal jutottak el a Mobilisbe, az esetlegesen visszatérő csoportok tagjai pedig szinte kizárólag győri, jellemzően a központ közelében működő iskolák tanulói voltak, a Diáklabor projekt keretében az iskolai tanmenetekbe integrált, rendszeres foglalkozásokon vehetnek részt a vidéki intézmények diákjai is. Ezzel olyan településeket sikerült bekapcsolni a Mobilis programjaiba, amelyek

iskoláiban a változó felszereltségű laborháttér és a pedagógusok módszertani felkészültségének különbségei miatt korábban nem feltétlenül valósultak meg kísérletközpontú pedagógiai foglalkozások. A Diáklabor projekt megvalósításában az első öt félév során (2018. szeptember – 2021. január) 11 győri partneriskola mellett további 17 vidéki település iskolája vett részt. A programok a partneriskolák számára ingyenesek, valamint a távolabbi városrészekben működő győri intézmények és a vidéki iskolák számára díjmentes buszos szállítást biztosít a projekt. Az utazások számát jól érzékelteti, hogy csak az első tanév során 38.527 km-t tettek meg a kifejezetten erre a célra bérelt buszjáratok.

A 3. ábrán látható a projektben résztvevő, Győrön kívüli iskolák (és tagintézményeik) elhelyezkedése. Átlagos távolságok Győrtől közúton 15–16 km, a legtávolabbi települések Tét (24 km), Győrasszonyfa (29 km) és Tápszentmiklós (30 km). A partneriskolák többsége az 1401. számú szigetközi országút, valamint a 81., 82., 83. és 85. számú közlekedési útvonalak mentén helyezkedik el. Örvendetes, hogy a fejlett Győr környéki (pl. Győrújbarát, Nyúl) és szigetközi települések (pl. Győrzámoly, Dunaszeg) mellett sikerült bekapcsolni a Mobilis működésébe olyan, a várostól délre fekvő, hátrányosabb helyzetű településeket is, mint például Győrszemere vagy Győrasszonyfa. Ugyanakkor feltűnő a várostól északkeleti-keleti irányban fekvő települések (például Nagybajcs, Gönyű, Nagyszentjános, Bőny) hiánya.



3. ábra A Mobilis Diáklabor projektben részt vevő vidéki oktatási intézmények elhelyezkedése
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Tekintettel arra, hogy a partneriskolák egyedi igényeik alapján választhattak nyolcféle, különböző lebonyolítási móddal járó, eltérő számú látogatást eredményező programtípus között, jelentős különbségek lehetnek abban, hogy egy-egy település diákjai a projekt során hány alkalommal tesznek látogatást a Mobilisben.

A 2. táblázat mutatja, hogy mely települések iskoláinak diákjai tették félévente a legtöbb látogatást a Mobilis Diáklaborba. A diákok részvételéről szóló iskolavezetői döntések hátterében – a szakmai okok és a diákok létszáma mellett – szerepet játszhattak logisztikai

megfontolások (a közlekedésre fordítandó idő mennyisége) is, hiszen látható, hogy a legtöbb látogatást tett intézmények listáját Győrhöz közeli települések vezetik.

3. táblázat A Mobilis Diáklaborban félévente legtöbb látogatást tett intézmények települései

település	látogatások száma/félév[12]
Nyúl	650
Győrújbarát	535
Győrzámoly	508
Győrladamér	507
Töltéstava	456

Forrás: saját szerkesztés a Mobilis nyilvántartása alapján, 2021.

Tanulságos annak vizsgálata, hogy az egyes települések diákjai által félévente tett látogatások száma hogyan viszonyul az adott település teljes lélekszámához, hiszen ez mutatja, hogy az élményközpont rendszeres látogatása milyen jelentőségű egy-egy település életében.

4. táblázat A Diáklaborban tett látogatások aránya a település állandó lakosságához viszonyítva

település	látogatások száma/félév	állandó lakosság (fő)[13]	Mobilis látogatások aránya az állandó lakossághoz viszonyítva
Győrasszonyfa	164	499	32,9%
Győrladamér	507	1 830	27,7%
Dunaszeg	423	2 368	17,9%
Töltéstava	456	2 698	16,9%
Győrzámoly	508	3 586	14,2%

Forrás: saját szerkesztés a Mobilis nyilvántartása és a KSH adatai alapján, 2021.

A 3. táblázat alapján megállapítható, hogy a települések lélekszámához viszonyítva Győrasszonyfa és Győrladamér tanulói a legaktívabbak, községük lakosságszáma egyharmadának-egynegyedének megfelelő számú látogatást tesznek félévente az élményközpontba. A lista élén fekvő öt település Győrtől mért átlagos távolsága megegyezik a 17 vidéki partneriskola távolságának átlagával (15 km), tehát esetükben nem közlekedési-logisztikai, hanem szakmai megfontolások állhatnak a gyakoribb részvételt eredményező programok választásának hátterében. Különösen örvendetes Győrasszonyfa aktivitása, a hátrányos helyzetű kistérségben fekvő település diákjai számára valóban kitörési lehetőséget biztosíthat az élménypedagógiai programokon történő rendszeres részvétel.

A széles körben ismert nemzetközi oktatási felmérések[14] eredményei és ajánlásai, valamint a partnerintézmények elvárásai, igényei alapján életre hívott Mobilis Diáklabor program iskolavezetői, szaktanári és szülői visszajelzések szerint is különös értéket képvisel, elsősorban a vidéki iskolák számára. A legmodernebb pedagógiai módszerek alkalmazása és ennek révén az intézményekben zajló oktatás színvonalának emelése hozzájárulhat a tanulók helyben maradásához, ezáltal a vidéki iskolák fennmaradásához, tágabb értelemben a

[12] A számítás módszertana: ha egy intézmény 20 diákból álló osztálya egy féléven keresztül részt vesz egy három alkalomból álló programsorozaton, az összesen 3x20 = 60 látogatást eredményez a központba.
[13] Forrás: Központi Statisztikai Hivatal honlapja, www.ksh.hu (letöltve: 2021.11.11.)
[14] TIMSS = Trends in International Mathematics and Science Study, magyarul: A nemzetközi matematika és természettudományos tanulmányok trendjei és PISA = Programme for International Student Assessment, magyarul: A nemzetközi tanulói értékelés programja.

községek szolgáltatásainak szélesítéséhez, a vidéki térségek versenyképességének növekedéséhez.

6. Következtetések, javaslatok

Ha az ismeretterjesztésen és pályaorientáción túl, szélesebben értelmezzük a nem-formális tanulási színterek közösségépítő, társadalomalakító szerepét, működésük jelentős hatást gyakorol nem csupán a programjaikon részt vevő egyénekre, hanem áttételesen a helyi társadalomra is.

Az élményközpontok vonzáskörzete több dimenzióban értelmezhető. Az elsődlegesként definiált, szűkebb vonzáskörzet azt a területet jelenti, ahonnan a központok rendszeres foglalkozásainak résztvevői érkeznek. Feltételezhető, hogy tanulmányaikra, ismereteikre, pályaválasztási döntéseikre, munkaerő-piaci kilátásaikra jóval mélyebb hatást gyakorolnak a science centerek, mint azon látogatók esetében, akik jellemzően távolabbról érkezve, az élményközpont turisztikai vonzerejét kihasználva, egyszeri programhelyszínként használják az intézményeket. A bemutatott élményközpontok példája jól mutatja, hogy eltérő filozófia és célok mentén is működhetnek ezek az intézmények, jól kiegészítve egymás lehetőségeit és tevékenységét.

A science centerek elsődleges vonzáskörzete az ország teljes területének csupán kis részét fedi le. Megítélésünk szerint a hazai élményközpontok fejlődésének egy lehetséges útja a hálózatosodás, amely nem csupán az egyéb tanulási színterekkel történő együttműködést, hanem a science centereket körülvevő kistérségekben kisebb, jelentős befektetést nem igénylő alközpontok létrehozását és hálózatba kapcsolását jelentheti. Megfontolásra érdemesnek tartjuk olyan, egy-egy központi intézményhez kapcsolódó, annak egyedi, régióspecifikus tematikáját és innovatív oktatásmódszertanát használó kisebb csomópontok rendszerének létrehozását, amelyek könnyebben lennének elérhetők a falvak lakossága számára, így heti-havi rendszerességű tanulási lehetőséget biztosítanának egy-egy kistérség diákjainak és lakosságának. Erre a célra olyan, már létező intézmények is alkalmasak lehetnek, mint például könyvtárak, közösségi terek, iskolai diáklaboratóriumok.

Összegzés

Tanulmányunk a nemzetközi szakirodalom elemzése, kutatásunk, adatgyűjtésünk és a természettudományos élményközpontok hazai iparágának elemzése révén egyértelmű választ ad a kutatási kérdésekre. Ezek alapján a következő megállapításokat tesszük.

- A science centerek fontos szerepet játszhatnak egy régió tudástőkéjének fejlesztésében. A látogatókra gyakorolt pozitív hatásaik (tudásszint növekedése, pozitív attitűd kialakulása a tudományok és STEM életpályák irányába) nyomán javulhat a térségük foglalkoztatási helyzete, ezzel hozzájárulhatnak a helyi gazdaságfejlesztéshez.
- Az élményközpontok vonzáskörzete a látogatások célja alapján több dimenzióban értelmezhető. Elsődleges vonzáskörzetként definiálhatjuk azt a szűkebb földrajzi területet, amelyről rendszeres felhasználóik érkeznek; másodlagos vonzáskörzetnek pedig azt a jóval tágabb területegységet tartjuk, amely a jellemzően egyszeri (vagy legalábbis ritka) látogatást tevő felhasználók lakóterülete.
- A science centerek működésének területfejlesztési hatásai főként az elsődleges vonzáskörzetben érvényesülnek. A rendszeres foglalkozások hatásai ebben a térségben a közoktatás színvonalának emelkedését és a pedagógusok módszertani felkészültségének fejlődését eredményezhetik. Ezzel a rurális térségek

oktatásának színvonala növekedhet, ami a diákok és a lakosság helyben maradását, ezáltal a vidék versenyképességének növekedését vonja maga után.

Fentiek alapján kijelenthetjük, hogy a science centerek és a további innovatív természettudományos élményközpontok hosszú távú, tudatos, regionális szempontokat is szem előtt tartó fejlesztése az oktatáspolitika és a gazdaságfejlesztés különösen fontos feladata.

Irodalom

Bamberger, Y.–Tal, T. 2008. An Experience for the Lifelong Journey: The Long Term Effect of a Class Visit to a Science Center. In: *Visitor Studies* 11(2): 198–212.

Bencsik A. 2016. *A tudásmenedzsment elméletben és gyakorlatban.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Csehné Papp I. 2021. A munkaerőpiac folyamatai és kihívásai. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Enyedi Gy. 2012. *Városi világ*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Falk, J.H.–Dierking, L.D.–Prendergast Swanger, L.–Staus, N.–Back, M.–Barriault, C.–Catalao, C.–Chambers, C.–Chew, L-L.–Dahl, S.A.–Falla, S.–Gorecki, B.–Lau, T-C.–Lloyd, A.–Martin, J.–Santer, J.–Singer, S.–Solli, A.–Trepanier, G.–Tyystjärvi, K.–Verheyden, P. 2016. Correlating Science Center Use With Adult Science Literacy: An International, Cross-Institutional Study. In: *Science Education* 100(5): 849–876.

Falk, J.H.–Needham, M.D. 2011. Measuring the Impact of a Science Center on Its Community. In: *Journal of Research in Science Teaching* 48(1): 1–12.

Falk, J.H.–Needham, M.D.–Dierking, L.D.–Prendergast, L. 2014. *International Science Centre Impact Study* – Final Report.

Fekete D.–Rechnitzer J. 2018. *Együtt nagyok–Város és vállalat 25 éve*. Budapest: Dialógus Campus Kiadó.

Futura Interaktív Természettudományi Élményközpont honlapja. http://www.futuramoson.hu/ (letöltve: 2021.11.11.)

Garnett, R. 2002. *The Impact of Science Centres/Museums on their Surrounding Communities*: Summary Report.

Központi Statisztikai Hivatal honlapja. www.ksh.hu (letöltve: 2021.11.11.)

Mészáros R. (szerk.) 2017. *A globális gazdaság földrajzi dimenziói*. Budapest: Akadémiai Kiadó. (A 2010. évben megjelent, azonos című kötet internetes kiadása: https://mersz.hu/meszaros-a-globalis-gazdasag-foldrajzi-dimenzioi (letölve: 2020.04.15.)

Mobilis Interaktív Kiállítási Központ honlapja. http://mobilis-gyor.hu/ (letöltve: 2021.11.13.)

Persson, P-E. 2000a. Science Centers are Thriving and Going Strong! *Public Understanding of Science* 9(4): 449–460.

Persson, P-E. 2000b. Community Impact of Science Centers: Is there Any? *Curator: The Museum Journal* 43(1): 9–18.

Rechnitzer J. 2016. *A területi tőke a városfejlődésben A Győr-kód*. Pécs: Dialóg Campus Kiadó.

Somlyódyné Pfeil E. 2008. A városi térségek a közigazgatási struktúra és a „governance" keresztmetszetében. *Tér és Társadalom* 22(1): 27–43.

TRL – Az Embersuttogó Ló, ló asszisztálta képzésekben alkalmazott kapcsolatértékelő módszer

Tóth-Nagy Csaba – Kulcsár Nárcisz
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

A vezetőfejlesztő és coaching módszerek közül kiemelkednek a ló asszisztálta képzések. A lovak társadalma, viselkedése, rangsorvitái és kapcsolati viselkedése hasonló az emberi társadalmunk viselkedésformáihoz, ezért a ménes ideális terep a vezetőfejlesztésre, kapcsolati tréningre, coachingra. Az Embersuttogó Ló vezetőfejlesztő tréning és coaching módszer 3D vezetést tanít. A három dimenzió, amire a módszer fejlesztési hangsúlyt fektet: Kapcsolatok, Fejlesztés, Eredmények. A ló asszisztálta kapcsolati tréningeken felmerült az emberi kapcsolatok számszerűsített mérésének igénye, amelyre kifejlesztettünk egy kapcsolatértékelési módszert, amit konceptualizálás, tervezés és megvalósítás követett. A jelen cikk a TRL (trust – respect – love) kapcsolatértékelő módszert mutatja be, ami a kapcsolatokat a tisztelet, a bizalom és a szeretet törékeny egyensúlyaként határozza meg, ahol a bizalom meghatározza a kapcsolat szélességét, a tisztelet adja a kapcsolat magasságát, a szeretet pedig a kapcsolat mélységét. A TRL kapcsolatértékelő módszer alkalmas alá-fölérendelt vagy azonos szintű kapcsolatok egymérőszámos értékelésére ugyanúgy, mint baráti- vagy párkapcsolatok, valamint ember-ló kapcsolatok értékelésére és nyomonkövetésére.

1. Kapcsolatok mérési módszerei

"Kapcsolat: két vagy több személy közötti viszony, összeköttetés, ismeretség."[15]

A kapcsolatok mérési módszerei azokban a gazdasági és szociális szegmensekben jelennek meg, amelyekben elég tőke van, ahol a szereplők képesek anyagilag finanszírozni a tanácsadás, mentorálás, coaching költségeit: gazdasági, pszichológiai területeken. A gazdasági kapcsolatok mérésének két fő fókuszterülete a vevői kapcsolatok, azaz a szervezeten kívüli kapcsolatok, valamint a munkatársi és a főnök-beosztott, azaz a szervezeten belüli kapcsolatok. A pszichológiai kapcsolati mérések két fő fókuszterülete a párkapcsolatok és a baráti kapcsolatok.

Naudé és Buttle (2000) vevői kapcsolatokat vizsgáltak, aminek során öt fő területet azonosítottak egy kapcsolat jóságának meghatározására: bizalom, a szükségletek kielégítése, ellátásilánc-integráció, hatalom és profit. Megállapították, hogy nem egyfajta jó kapcsolat van vevő és eladó között. Négy különböző jó kapcsolatot figyeltek meg az öt fő terület különböző kombinációjaként.

Childrens és Grunig (1999) a PR (public relations) mérésére javasoltak módszert, ami a következő faktorokat alkalmazta: befolyás, bizalom, megelégedettség, elkötelezettség, kölcsönösség, segítés. Önbevallásos kérdőívet alkalmaztak a kapcsolat mérésére.

Thien és munkatársai (2012) baráti kapcsolatok mérésére alkottak módszert, amely a következő faktorokat vizsgálta: közelség, segítség, elfogadás, biztonság. Fontosnak tartották,

[15] https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/kereses.php?kereses=kapcsolat (letöltve: 2021.10.25.)

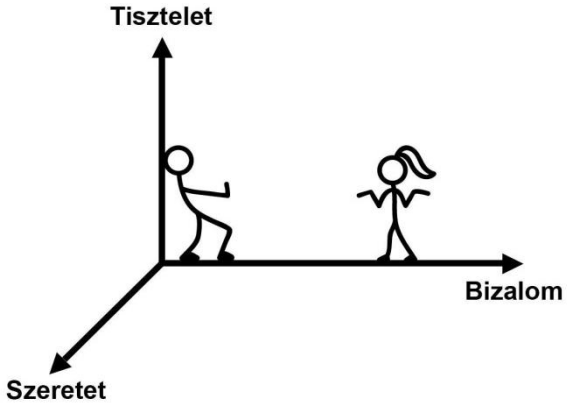
hogy a négydimenziós önbevallásos kérdőív kilenc szintet határozzon meg, ami egyszerű, értékelhető és széles skálán ad lehetőséget a változások követésére.

Eagle és Pentland (2003) kapcsolatok felmérésére használták a telefonos beszélgetések során érzékelt hangot és a hang megváltozását. Objektív mérőszámokat határoztak meg a mért hangváltozások alapján. A hangerő, beszédsebesség, közbevágások számának növekedése vagy csökkenése potenciális veszekedést vagy sértődöttséget jelezhet. A kapcsolatok értékelése során a telefonbeszélgetések elemzése segíthet kiküszöbölni a szubjektivitás miatt bekerülő hibákat, amelyek az önbevalláson és megfigyelésen alapuló egyéb módszereket jellemzik.

Campbell és munkatársai (2010) kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerek együttes használatával mérték egyetemista korosztályban a párkapcsolatok változását. A kutatás első fázisában kérdőíves módszerrel gyűjtöttek adatokat, a második fázisban napi szintű naplószerű kérdőívek kitöltésével, míg a harmadik fázisban videókat készítettek a párokról kapcsolati konfliktusok megoldása során. A kutatásban a bizalmat, a kapcsolat érzékelt minőségét, valamint a neuroticizmust vizsgálták egymás összefüggésében.

2. Kapcsolatok mérésének TRL (trust, respect, love – bizalom, tisztelet, szeretet) módszere

A ló-ló, ember-ló, ember-ember kapcsolatok hasonló alapokon nyugszanak. Megfigyeltük a ló-ló kapcsolatokat, amelyek alapot adtak a megfelelő ember-ló kapcsolatok kialakítására, és ezek alapján szignifikáns hasonlóságokat figyeltünk meg az ember-ember kapcsolatokban is. A kapcsolatokat három dimenzió mentén határoztuk meg: bizalom, tisztelet, szeretet (1. ábra).



1. ábra Kapcsolat három dimenziója: bizalom, tisztelet, szeretet (TRL – trust, repsect, love)
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A vizsgált irodalmakban a kapcsolatok mérésére meghatározott faktorok között ott volt közvetlenül a bizalom, a többi mérendő mennyiség pedig többnyire besorolható volt az általunk meghatározott három dimenzióba.

Bizalom: bizalom, biztonság, elfogadás, megelégedettség, segítés;
Tisztelet: befolyás, elfogadás, elkötelezettség, hatalom, kölcsönösség;
Szeretet: elfogadás, elkötelezettség, közelség, szükségletek kielégítése.

A két faktor, ami nem talált helyet a bizalom, tisztelet, és szeretet terén: az ellátásilánc-integráció és a profit, amelyek a vevői kapcsolatok vizsgálatakor merültek fel, és a jelen kapcsolatértékelési módszer szempontjából nem relevánsak.

A TRL kapcsolatértékelő módszerben a kapcsolatok három dimenzió mentén változnak: bizalom, tisztelet, szeretet. A tapasztalataink szerint ezen három dimenzió megfelelően leír

egy kapcsolatot, és ezek változása jellemzi egy kapcsolat alakulását. Nézzük, milyen módszereket használnak a szakemberek ezek meghatározására!

3. A bizalom mérésének módszerei

"Bizalom: valakinek az olyan személyre irányuló érzése, akinek becsületességéről, helytállásáról, jó képességeiről, szándékainak helyességéről, segítőkészségéről meg van győződve, akiben bízik."[16]

A bizalom felértékelődéséhez vezet a társadalom működésének változása és a társadalmi kapcsolatok komplexitásának növekedése. Globalizált világunkban a technológia fejlődésével a konnektivizmuson keresztül megvalósuló munkamegosztással olyan környezetben éljük mindennapjainkat, melyben egyre több életterületen folytatunk ismeretlenekkel interakciót, s egyre több ügyünkben kérünk segítséget másoktól, akik a téma kapcsán nagyobb szakértelemmel bírnak, mint mi magunk. Másrészről a bizalom szerepe fontos, mivel a társas helyzetek egyszerűbbé válnak a lehetséges magatartásformák számának leszűkítése által: a bizalom hozzájárul, hogy ne kelljen folyamatosan figyelembe vennünk a magatartásformák teljes körét, ami a döntési helyzetek komplexitását, valamint időtartamát növelné, akár cselekvésképtelenséghez vezethetne (Kováts 2018).

Mivel a bizalom témakörével számos tudományterület foglalkozik, így nincs egységes definíció. Alapvetően megkülönböztethető a személyközi, valamint az intézményi (kormányzat, bíróság, oktatás iránti) bizalom, bár utóbbi is értelmezhető tágabb kapcsolati kontextusokon keresztül. A kettő között helyezkedik el a társadalmi fogalmak iránti bizalom, úgy mint nem, kor, vallás, etnikum, szerepek (Tóth 2018). A témánk szempontjából a továbbiakban az interperszonális bizalommal foglalkozunk részletesebben. Az egyik legtöbbet hivatkozott definíció Rousseau és munkatársai (1998: 395) írásában található: „a bizalom olyan pszichológiai állapot, amelyben hajlandóak vagyunk elfogadni a sebezhetőséget mások szándékaival vagy magatartásával kapcsolatos pozitív várakozások alapján".

A bizalom egyik fontos eleme, hogy nem az egyén, hanem a kapcsolat jellemzője, azaz nem egyéni attitűdként, hanem a szereplők közötti viszony jellemzőjeként értelmezhető. Itt megkülönböztethetünk helyzetfüggő (partikuláris), valamint általános (univerzális) bizalmat: míg az előbbi esetben két személy közötti ismeretségen és korábbi tapasztalatokon alapuló bizalmat értünk, addig az utóbbi esetben korábbi tapasztalatok nélkül, társadalmi jellemzők alapján alakul a bizalom. A bizalom másik fontos eleme, hogy különböző szituációkban különböző bizalom feltételezhető: míg egyik helyzetben megbízok egy másik személyben, addig egy másikban nem. Másrészről a bizalom kapcsolatban áll a kockázatvállalási hajlandósággal. Végül a bizalom további jellemzője, hogy nem kikényszeríthető, hanem az egyén autonóm döntése alapján jön létre (Kováts 2018).

A bizalom mérésére irányuló kutatások jó része az intézményi bizalmat állítja kutatásának fókuszába, más része az intézményi bizalom mellett vagy annak részeként méri a személyközi bizalmat is. A nagymintás kutatások a személyközi bizalom általánosított verzióját, azaz az emberek tágabb bizalmi rádiuszát mérik, az ismeretlenekre s nem a közvetlen ismerősökre koncentrálva.

A European Social Survey 2001 óta kétévente méri az európai társadalmak demográfiai jellegzetességeit, politikai és közéleti preferenciáit, valamint különféle társadalmi értékeit, attitűdjeit. A személyközi bizalom esetében az általános bizalmat (*A legtöbb emberben meg lehet bízni, vagy nem lehetünk elég óvatosak az emberi kapcsolatokban?; Gondolja, hogy a legtöbb ember megpróbálná kihasználni Önt, ha alkalma nyílna rá, vagy igyekeznének*

[16] https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/kereses.php?kereses=bizalom (letöltve: 2021.10.25.)

tisztességesek lenni?; Ön szerint az emberek inkább csak magukkal törődnek, vagy általában segítőkészek?), valamint az intézményi bizalmat (országgyűlés, jogrendszer, rendőrség, pártok) is méri. A hazai társadalomkutatások is gyakran alkalmazzák ezen kérdőív kérdéseit, köztük Bodor és Grünhut (2015) a bizalom mentén vizsgálta a társadalmi rétegződést. A könnyebb kezelhetőség és interpretálhatóság végett a két bizalomtípushoz rendelt válaszokat főkomponens-elemzés segítségével összevonták, így létrehozták a személyközi bizalom és az intézményi bizalom összetett változóit. Ugyanezen szerzők (Grünhut–Bodor 2020) a fizikai és lelki egészség, a társas kapcsolatok, illetve az anyagi boldogulás terén mutatkozó egyéni nehézségeket összefüggésbe hozták a bizalom szintjével. Ezen kutatásuk esetében a bizalmat három fókuszponton keresztül próbálták azonosítani: embertársak egymás közötti viszonyrendszerei, az emberek politikai-közéleti részvételi hajlandósága és aktivitása (amelyben az intézményi közeghez való viszonyulás mutatkozik meg), valamint a másság iránti nyitottság. Az embertársak közötti viszonyrendszert három aspektus mentén mérték: megbízhatóság, tisztességesség, segítőkészség.

A Sass-féle Szervezeti Bizalom Skála (2005) kilenc alskála mentén vizsgálta 1) a vezetőre irányuló, 2) a munkatársak közötti, 3) a szervezet működésére irányuló, valamint 4) a szakmaiságra vonatkozó bizalmat.

A TÁRKI által végzett, négyéves időközökkel megismételt társadalmi értékkutatás is tartalmaz bizalomra irányuló kérdéseket, melyek úgyszintén az emberekbe és az intézményekbe vetett bizalom dimenzióit mérik. A bizalom mérésére a nemzetközi kutatásokhoz képest más módszertant használnak, mivel a szokásos, általános bizalomra irányuló kérdésfeltevésekkel ellentétben arra keresik a választ, hogy száz bizonyos típusú (adott foglalkozáshoz vagy társadalmi réteghez tartozó) emberből mennyit tartanak megbízhatónak (Keller 2014).

4. Tisztelet mérésének módszerei

"Tisztelet: annak érzése és magatartása, aki valakit, valamit tisztel; valaki, valami érdemének, értékének vagy jelentőségének elismerése és megbecsülése."[17]

A tisztelet nemcsak interperszonális kapcsolataink, hanem személyes identitásunk fontos aspektusa is. A tiszteletet számos tudományágban vizsgálják, elsősorban a párkapcsolatok (család), az oktatás területén, valamint az üzleti életben, melyek közül az utóbbi kettő szoros kapcsolatban áll a vezetői szereppel.

A tisztelet mint érzelem vagy attitűd kettősségének kérdése szinte minden kutatás megközelítési alapkérdése. Hendrick és Hendrick (2016) a tiszteletet strukturálisan attitűdnek tekinti, amely érzelmekből, kogníciókból és viselkedési tendenciákból áll. Szoros párkapcsolatokban használható 6-itemes kérdőívük (Respect Toward Partner Scale) a másik iránti kíváncsiság, a lelki támogatás, a figyelem, az elfogadás, valamint a kommunikáció változóin keresztül vizsgálja a felek közötti tiszteletet.

Frei és Shaver (2002) kutatási eredményei azt sugallják, hogy a tisztelet nem érzés, hanem inkább egy attitűd, egy személyhez való viszonyulás az általa érzékelt másik fél jó tulajdonságai alapján. A kutatásban résztvevőktől azt kérték, hogy írjanak minél több jellemzőt, amelyek a személyközi, a szülői/gondozói, valamint a szerelmi kapcsolatokban a tisztelethez köthetők. 31 érdemi kategóriát tudtak megállapítani, melyek közül a legtöbb említést a "tiszteletre méltó erkölcsi tulajdonságok" (önfegyelem, becsület, türelem, bölcsesség, önismeret) kapták. Ezt követték a "tiszteletre méltó viselkedésformák" (figyelmesség, elfogadás, őszinteség/igazságosság, a másik álláspontjának meghallgatása). Ezek a tulajdonságok mind azt sugallják, hogy a tiszteletreméltó kapcsolati partner olyan

[17] https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/kereses.php?kereses=tisztelet (letöltve: 2021.10.25.)

ragaszkodást kiváltó személy (attachment figure), akire az emberek támaszkodhatnak, valamint védelmet, támogatást és bátorítást nyújt. Az eredmények felhasználásával egy 45 itemes kérdőívet állítottak össze a tisztelet mérésére.

Leary fókuszcsoportos interjú keretében gyűjtött véleményeket afro-amerikai fiatalok körében a tisztelet és tiszteletlenség témakörében. A csoportbeszélgetésen gyűjtött információk alapján egy 20-itemes kérdőívet dolgozott ki, mely három alskála mentén méri a tiszteletet: társadalmi, családi és társas (Leary et al. 2005).

A tanártól érzékelt tiszteletet bár ritkán vizsgálják közvetlenül, gyakran szerepel a pedagógiai törődés tágabb kontextusában. Ez magába foglalja a tanárnak a diákok szociális támogatását, amely demokratikus interakciókban, az egyéni különbségek elismerésében és konstruktív visszajelzéseken keresztül nyilvánul meg (Miller et al. 2017). Murdock, Hale és Weber (2001) a tanulók csalási szokásait vizsgálta tanulmányi és szociális motivációs tényezőkön keresztül. Az iskolán belüli kapcsolatok négy dimenzióját mérték: a részvételt, a tanár elkötelezettségét és kompetenciáját, a tiszteletet és az iskolához tartozás érzését. 12 item tartozott a tanártól a hallgatók felé irányuló tisztelet méréséhez, mely fordított kapcsolatot mutatott a csalások számával, azaz a több tiszteletet érző hallgatók kevesebbszer csaltak.

5. Szeretet mérésének módszerei

"Szeretet: valamely személy, dolog vonzó tulajdonságainak felismeréséből vagy természetes kapcsolatokból eredő érzés, amely ragaszkodásban, gyöngédségben, a másik javának őszinte kívánásában és a saját érdekeinek a másikéval való azonosításában, illetve neki való alárendelésében nyilvánul meg."[18]

A szeretet mérésére számtalan módszert használnak a pszichológusok: önbevallásos módszer (kérdőívek, interjúk, jellemzőlisták stb.), dokumentumfeltárás (szerelmeslevelek, naplók stb.), megfigyelés (közeli vagy távoli személy által) vagy fiziológiai változások a szeretett személy jelenlétében vagy elképzelt jelenlétében (szívritmus, vérnyomás, izzadás stb.).

A szeretet empirikus méréséhez a változatos módszerek mellett számtalan osztályozás született. Az intim kapcsolatokban a szeretet mérésére több dimenzió kombinációjával Sternberg (1986) háromszögmódszert használ (szenvedély, intimitás/közelség, elkötelezettség), míg Yela (2006) négyszögmódszert (szenvedély, intimitás/közelség, erotikus szeretet, romantikus szeretet).

A szeretet egyik legtöbbet használt és egyben a legstrukturáltabb, legteljesebb és a romantikus kapcsolatokra összpontosító osztályozása Lee (1973) pszichológus nevéhez köthető. Lee hat szeretetstílust azonosított: három elsődlegest és három másodlagost. Az elsődleges stílusok közé tartozik az Eros (szenvedélyes, romantikus szeretet), a Ludus (játékos szeretet) és a Storge (baráti szeretet). A másodlagosnak tekintett stílusok, amelyek két elsődleges stílus kombinációi, a következők: Mania (megszállott vagy függőséget okozó szeretet), az Eros és a Ludus kombinációja, Pragma (gyakorlatias, racionális szeretet), a Storge és a Ludus kombinációja és Agape (altruista/önzetlen szeretet), amely magában foglalja az Erost és a Storget. A hat szeretetstílust felhasználó kérdőívek közül az egyik legismertebb a Love Attitude Scale (LAS) (Hendrick–Hendrick 1986).

Rubin (1970) a szeretetet és a szerelmet hasonlítja össze három-három faktor kombinációjával, ezt még ma is alkalmazzák. A három faktor, amellyel meghatározta a szeretetet: kedvező elbírálás, tisztelet, hasonlóság megítélése. Hasonlóan három faktorral határozza meg a szerelmet: ragaszkodás (a közellét szükséglete), gondoskodás (segítő szándék, a másik érdekeinek előtérbe helyezése), kizárólagosság (birtoklás, egység a

[18] https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/kereses.php?kereses=szeretet (letöltve: 2021.10.25.)

partnerrel). Sternberg (1986) rámutat, hogy Rubin barátságot és szerelmet megkülönböztető módszere nem veszi figyelembe a szexuális vágyat a másik iránt. Ez kevésbé okoz gondot a lovak és emberek közötti kapcsolatban, mint a párkapcsolatban.

Felmerülhet a kérdés, hogy az üzleti/gazdasági kapcsolatokban mi helye a szeretetnek? Schmidt és Rosenberg (2019) ír a szeretetről mint fontos, jelenlévő, összekötő erőről a felsővezetői kapcsolatokban mentor és mentorált között. A szeretet az üzleti világban is jelen van, nem csupán a privát kapcsolatokban. A szeretet emeli az üzleti partnerkapcsolatokat magasabb, baráti szintre.

6. A TRL módszer (trust, respect, love – bizalom, tisztelet, szeretet)

A TRL módszer alkalmazásakor három dimenzió mentén vizsgáljuk a kapcsolatokat: bizalom, tisztelet, szeretet. Mivel ezek a dimenziók oda-vissza érvényesek – éntőlem a másik felé (É→M) és a másiktól énfelém (M→É), ezért a kapcsolatot meghatározó egyenletet a 6 változó átlaga adja meg:

$$\textbf{Kapcsolat} = \frac{\text{Bizalom}_{\text{É}\rightarrow\text{M}} + \text{Tisztelet}_{\text{É}\rightarrow\text{M}} + \text{Szeretet}_{\text{É}\rightarrow\text{M}} + \text{Bizalom}_{\text{M}\rightarrow\text{É}} + \text{Tisztelet}_{\text{M}\rightarrow\text{É}} + \text{Szeretet}_{\text{M}\rightarrow\text{É}}}{6}$$

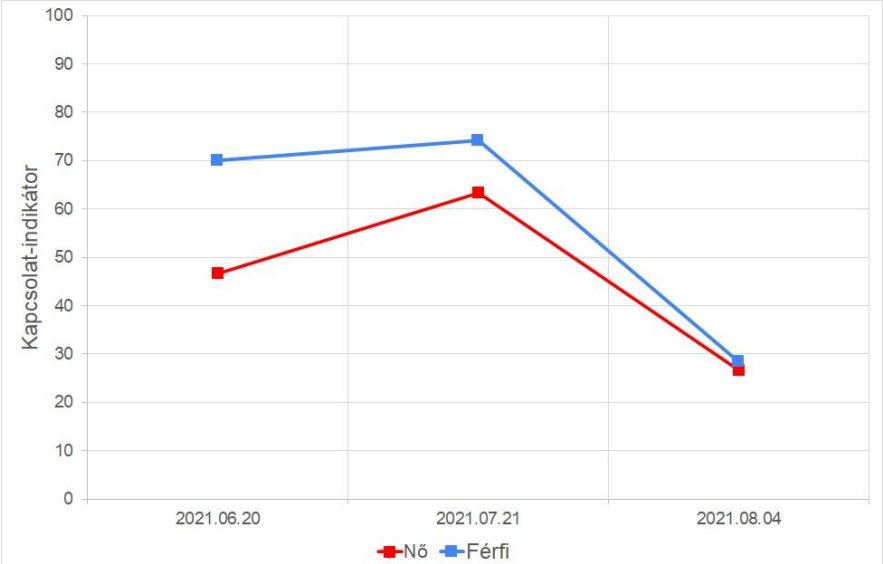
A bizalom, tisztelet, szeretet dimenziók változhatnak 0% és 100% között, ha egy kapcsolatra vagy annak hiányára fókuszálunk. Más esetben a dimenziók változhatnak -100% és +100% között, ha egy kapcsolatra és annak az ellentétére koncentrálunk. A bizalom ellentéte a gyanakvás, a tisztelet ellentéte a megvetés, a szeretet ellentéte a gyűlölet. A kapcsolat aktuális állapotától függ, hogy az értékelés 0-tól vagy -100-tól kezdődik. Vannak kapcsolatok, ahol az érzések csupán hiányoznak, de vannak kapcsolatok, ahol a helyzet elmérgesedett, és az érzések ellentettjét is érdemes vizsgálni. A következő példában a TRL módszer alkalmazásakor a 0–100 intervallumot használtuk.

6.1. A TRL módszer alkalmazásának körülményei

A ló asszisztálta képzések egyik típusa a párkapcsolatokra irányuló coaching, mely a párkapcsolati konfliktusok megoldására fókuszál. A hosszabb lélegzetvételű, lovakkal és lovak között végzett feladatok mellett jelenik meg a TRL módszer, mely gyors párkapcsolati értékelésre nyújt lehetőséget. Az eredmények átbeszélése, a korábbi adatokkal való összevetése pillanatképet ad a kapcsolat állapotáról. A következő fejezetben egy házaspárnál több alkalommal, diagnosztikus jelleggel használt TRL módszer eredményeinek elemzését mutatjuk be részletesen. Az adatok segítségével a mérsékelt pozitív és a drasztikus negatív kapcsolati változás is nyomon követhető volt.

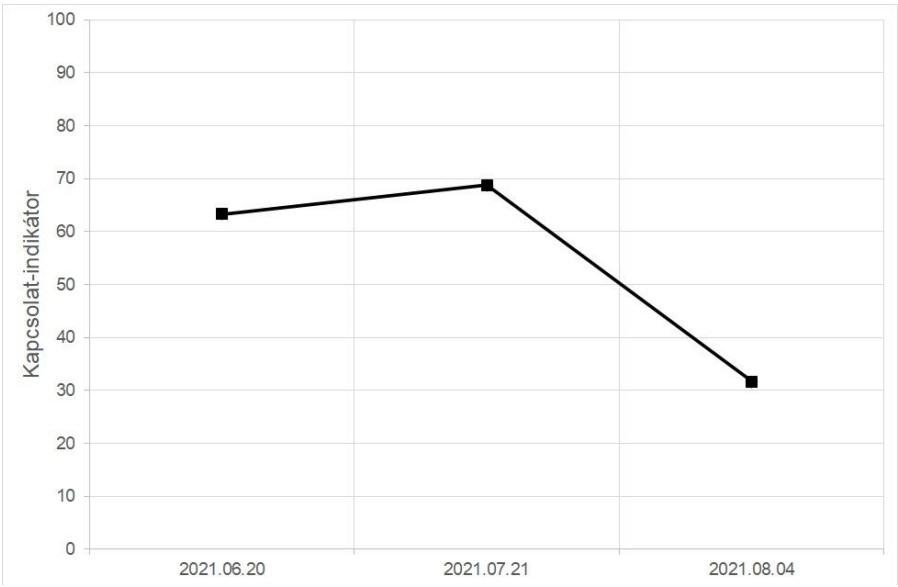
6.2. Az egymérőszámos kapcsolatértékelés

A TRL módszer egy hatitemes kérdőívet használ, amely során a résztvevő az önértékelés és a társértékelés módszerével határozza meg a kapcsolatot a saját szemszögéből. Az önértékelés három iteme: bizalom, tisztelet és szeretet éntőlem a másik felé. A társértékelés három iteme: bizalom, tisztelet és szeretet a másiktól énfelém. A hat változó átlaga ad egy mérőszámot. Ezt az értékelést mindkét fél elvégzi, ami így két mérőszámot eredményez (2. ábra).



2. ábra A kapcsolati indikátor nemek szerinti megosztásban
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A ló asszisztálta kapcsolati tréningjeinken fontos szempont volt az, hogy a kapcsolatértékelési módszer egyszerű legyen. A gyors összehasonlíthatóság és jó nyomon követhetőség érdekében átlagoltuk a kétmérőszámos eredményt. Ezt használtuk a kapcsolat változásainak gyors és egyszerű értékelésére és nyomon követésére (3. ábra).



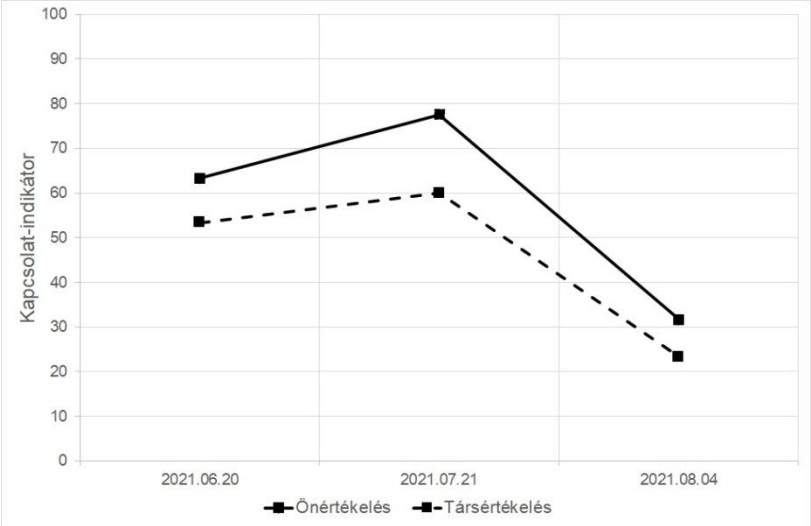
3. ábra A kapcsolat egymérőszámos indikátora
Forrás: saját szerkesztés 2021.

6.3. A kapcsolatértékelés eredményeinek részletes vizsgálata

Az egymérőszámos módszer gyorsan átlátható, megkönnyíti az értékelést és a nyomonkövetést. Az egyetlen mérőszám mögött azonban sok adat rejlik, amelyek lehetőséget adnak a részletesebb és mélyebb tanulmányozásra és egy-egy részterület kiértékelésére.

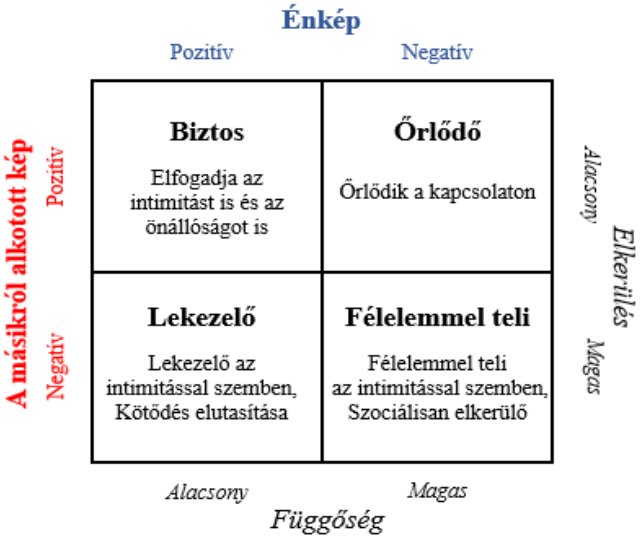
6.3.1. Az önértékelési és a társértékelési kapcsolatindikátor összehasonlítása

Érdekes az önértékelés és a társértékelés összehasonlítása, hiszen Charles Horton Cooley azt mondja: “Nem az vagyok, akinek te gondolsz engem; nem az vagyok, akinek én gondolom magam; az vagyok, akinek gondolom, hogy te gondolsz engem” (Cooley 1902: 168). A különbség az ön- és társértékelés között megfigyelhető volt a kapcsolatokban: hiába bízok benned, hiába tisztellek, hiába szeretlek, és hiába bízol bennem, hiába tisztelsz engem, hiába szeretsz, ha azt gondolom, hogy nem bízol bennem, nem tisztelsz, vagy nem szeretsz. Gyakran az első lépés a kapcsolatok javításának útján ezeknek a különbségeknek a felismerése és helyes kommunikációval történő tisztázása. A 4. ábra az ön- és társértékelési indikátort mutatja a két résztvevő értékeit átlagolva.



4. ábra A kapcsolat ön- és társértékelési indikátora – a férfi és a nő átlaga
Forrás: saját szerkesztés 2021.

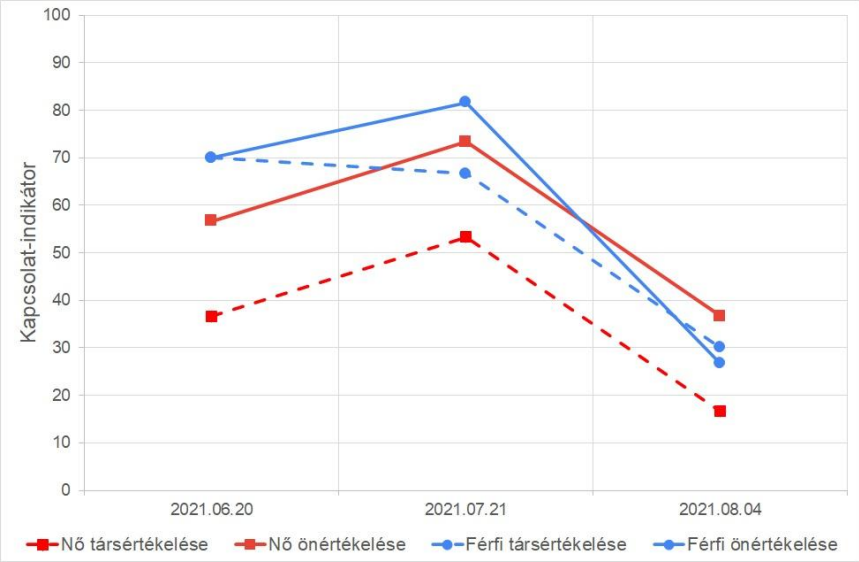
A 4. ábra jól mutatja az ön- és a társértékelési értékek közötti különbséget, amely lehet pozitív ugyanúgy, mint negatív. Amikor az önértékelésem magasabb, mint a társam rólam alkotott véleménye, akkor az a társamban rólam kialakult negatív képre enged következtetni. Amikor viszont az önértékelés alacsonyabb, mint a társ rólam alkotott véleménye, akkor az önmagamról alkotott negatív énképre enged következtetni. Bartholomew és Fraser (1991) hasonló gondolatokat boncolgat az énkép és a másikról alkotott kép témakörben végzett kutatási eredményeiben (5. ábra).



5. ábra Az énkép és a másikról alkotott kép
Forrás: saját szerkesztés Bartholomew és Fraser (1991) alapján 2021.

6.3.2. Nemek szerinti kiértékelés

Minden társadalomtudományi kutatásban fontos változóként jelenik meg a nem, így nem mehetünk el a kapcsolat nemek szerinti értékelése mellett. Faulkner, Davey és Davey (2005) azt figyelte meg a párokon végzett kutatásai során, hogy "a nő a kapcsolat barométere"; a nők hamarabb érzékelik és jelezni tudják a kapcsolat negatív irányba való változását. Carroll, Badger és Yang (2006) szerint a férfiak akkor ítélnek rossznak egy kapcsolatot, ha rossz dolgok történnek benne, a nők viszont akkor, ha hiányoznak belőle a jó dolgok. Ezt a különbséget megfigyeltük a ló asszisztálta párkapcsolati tréningjeinken is. A 6. ábra mutatja külön a férfi és külön a nő kapcsolatindikátorát.



6. ábra Ön- és társértékelés nemek szerinti megosztásban
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A nő önértékelése és a férfi társértékelése kis különbséget mutat (10% körül). A férfi önértékelése és nő társértékelése viszont meglehetősen messze esnek egymástól (30% körül). Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a férfi jobbnak tartja a kapcsolatot, mint a nő.

7. A TRL módszer kiterjesztése ember-ló kapcsolatokra

Az ember-ember, férfi-nő, gyerek-szülő, főnök-beosztott kapcsolatok mellett felmerülhet az ember-ló kapcsolatok esetén is a kapcsolatok értékelésének igénye. Előfordul, hogy nem jutunk előre a lovunk képzésében, pedig technikailag, fiziológiailag, pszichológiailag minden adott, és mégsem tudunk áttörni egy falat, a kapcsolat nem megfelelő szintje miatt. Tóth-Nagy (2021: 206) felteszi a kérdést: „...az a tény, hogy te kéred ezt tőle, motiválja vagy demotiválja őt?" Ez lovakkal és emberekkel való kapcsolatunk esetében is fontos kérdés. Ilyenkor minden esetben érdemes megvizsgálni a kapcsolatot. Ember-ló kapcsolatban a lovat nem tudjuk megkérdezni, ezért egyoldalú értékelő elemzéshez folyamodhatunk, ahol az ember – az előző fejezetben leírtak szerint – elvégezheti az önértékelést és a társértékelést. Annak ellenére, hogy ember és ló között ez egy egyoldalú értékelés, hasznos helyzetmeghatározási eszköz lehet, erősségekre és hiányosságokra mutathat rá az ember-ló kapcsolatában, és segíthet nyomon követni a kapcsolat változását.

Összegzés

A ló asszisztálta képzéseinken alkalmazott TRL kapcsolatértékelési módszer, amely az önértékelés és a társértékelés módszerét használja, megfelelőnek bizonyult a kapcsolatok minőségi változásainak egyszerű nyomonkövetésére. A hatitemes kérdőív három önértékelési és három társértékelési itemet tartalmaz: bizalom, tisztelet, szeretet. A kérdőívet a kapcsolat mindkét tagja kitölti. A kapott értékek átlagolása egy egymérőszámos értéket eredményez, ami megkönnyíti a gyors kiértékelést és az egyszerű nyomonkövetést. Ezen felül az itemenkénti összehasonlítás több téren is mélyebb betekintést enged a kapcsolat minőségébe.

Irodalom

Bartholomew, K.–Fraser, S. 1991. Attachment Styles Among Young Adults: a Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology* 61(2): 226–244.

Bodor Á.–Grünhut Z. 2015. Társadalmi rétegződés Magyarországon a bizalom mentén. *Századvég* 78: 19–47.

Campbell, L.–Simpson, J.A.–Boldry, J.G.–Rubin, H. 2010. Trust, Variability in Relationship Evaluations, and Relationship Processes. *Journal of Personality and Social Psychology* 99(1): 14–31.

Carroll, J.S.–Badger, S.–Yang, C. 2006. The Ability to Negotiate or the Ability to Love? Evaluating the Developmental Domains of Marital Competence. *Journal of Family Issues* 27(7): 1001–1032.

Childers, L.–Grunig, J. 1999. *Guidelines for Measuring Relationships in Public Relations*. Institute for Public Relations. http://painepublishing.com/wp-content/uploads/2013/10/Guidelines_Measuring_Relationships.pdf (letöltve: 2021.12.04.)

Cooley, C.H. 1902. *Human Nature and the Social Order*. New York: Charles Scribner's Sons.

Eagle, N.–Pentland, A. 2003. The Relationship Barometer: Mobile Phone Therapy for Couples. *IEEE Computer Magazine*. http://lifewear.gatech.edu/resources/Eagle,_Pentland_-_The_Relationship_Barometer.pdf?fbclid=IwAR2RDYL43ZplVK8xScpHMyLReX8XvaMIsfJhbO6U8bY3cvcrFVCwjGcu-bc (letöltve: 2021.12.03.)

Faulkner, R.A.–Davey, M.–Davey, A. 2005. Gender-related Predictors of Change in Marital Satisfaction and Marital Conflict. *The American Journal of Family Therapy* 33(1): 61–83.

Frei, J.R.–Shaver, P.R. 2002. Respect in Close Relationships: Prototype Definition, Self-Report Assessment, and Initial Correlates. *Personal Relationships* 9(2): 121–139.

Grünhut Z.–Bodor Á. 2020. A bizalom kultúrájának próbatétele. A fizikai és lelki egészség, továbbá a társas kapcsolatok és a szubjektív anyagi helyzet összefüggései a bizalommal járványidőszakban *Tér és Társadalom* 34(3): 26–45.

Hendrick, C.–Hendrick, S. 1986. A Theory and Method of Love. *Journal of Personality and Social Psychology* 50: 392–402.

Hendrick, S.S.–Hendrick, C. 2006. Measuring Respect in Close Relationships. *Journal of Social and Personal Relationships* 23(6): 881–899.

Keller T. 2014. Megfogyva bár, de törve… Mérsékelten javuló mutatók, súlyosan növekvő politikai polarizáltság a magyar értékrendszerben, változások 2009 és 2013 között. In: Kolosi T.–Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi riport 2014*. Budapest: TÁRKI, 375–403.

Kováts G. 2018. A sokszínű bizalom. *Educatio* 27(4): 531–547.

Leary, J.D.–Brennan, E.M.–Briggs, H.E. 2005. The African American Adolescent Respect Scale: A Measure of a Prosocial Attitude. *Research on Social Work Practice* 15(6): 462–469.

Lee, J.A. 1973. *The Colors of Love: An Exploration of the Ways of Loving*. Ontario: New Press.

Miller, A.D.–Ramirez, E.M.–Murdock, T.B. 2017. The Influence of Teachers' Self-Efficacy on Perceptions: Perceived Teacher Competence and Respect and Student Effort and Achievement. *Teaching and Teacher Education* 64: 260–269.

Murdock, T.B.–Hale, N.M.–Weber, M.J. 2001. Predictors of Cheating Among Early Adolescents: Academic and Social Motivations. *Contemporary educational psychology* 26(1): 96–115.

Naudé, P.–Buttle, F. 2000. Assessing Relationship Quality. *Industrial Marketing Management* 29(4): 351–361. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0019850100001127 (letöltve: 2021.12.03.)

Rousseau, D.M.–Sitkin, S.B.–Burt, R.S.–Camerer, C. 1998. Not So Different after All: A Cross-discipline View of Trust. *The Academy of Management Review* 23(3): 393–404.

Rubin, Z. 1970. Measurement of Romantic Love. *Journal of Personality and Social Psychology* 16(2): 265–273.

Sass J. 2005. *Bizalommintázatok és bizalmi döntések a szervezetekben*. Doktori értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Schmidt, E.–Rosenberg, J. 2019. *The Trillion Dollar Coach: The Leadership Playbook of Silicon Valley's Bill Campbell*. New York: Harper Business.

Sternberg, R. 1986. A Triangular Theory of Love. *Psychological Review* 93: 119–135.

Thien, L.–Razak, N.–Jamil, H. 2012. *Friendship Quality Scale: Conceptualization, Development and Validation*. Sydney: Joint AARE APERA International Conference. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542465.pdf (letöltve: 2021.12.04.)

Tóth A. A. 2018. Fő a bizalom. *Educatio* 27(4): 738–741.

Tóth-Nagy Cs. 2021. *Ló. Az Embersuttogó. Coach és mentor a vezetőfejlesztésben*. Győr: Illés Nyomda.

Yela, C. 2006. The Evaluation of Love. *European Journal of Psychological Assessment* 22(1): 21–27.

2. Természettudományok

Hogyan találhatja meg szerepét a matematikatörténet a tudománytörténet oktatásában?

Kallós Gábor
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

Ebben a tanulmányban az a célunk, hogy főbb vonatkozásaiban áttekintsük a matematika tudomány fejlődésének a történetét (nyilván az adott terjedelmi keretek között), és közben – megfelelő elemzéssel – a praktikum felől indulva (gyakorlati hasznosíthatóság) megvizsgáljuk a több évezredes kapcsolatokat más tudományterületekkel, más tudományok fejlődésével.

Az alkalmazott módszertan – a téma jellegéből adódóan – főként forráskutatás saját vizsgálatokkal. A témaválasztást az is indokolja, hogy kutatási eredmények szerint (és a szerző saját tapasztalatai alapján is) a diákok érdeklődését, figyelmét felkeltik az oktatás során a történeti betétek, a régi korok híres tudósairól szóló érdekes, akár vidám történetek.

1. A tudománytörténet-írás kialakulása, módszerei, területei

Bár híres tudósok munkásságáról, legendás alkotásairól, tetteiről már akár 4000 évvel ezelőttről is vannak feljegyzések, a modern tudománytörténet kialakulása csak az 1700-as évek végén kezdődött, és ez főként a francia felvilágosodáshoz (enciklopédista szellemiség) köthető. A régebbi korokra főként az jellemző, hogy krónikák és mítoszok alapján mesélték el egy-egy kiemelkedő tudós tetteit és munkásságát, ettől az időszaktól kezdve viszont egyre nagyobb hangsúlyt kapott a tudományos precizitás és szigor, az alapos forráselemzés mellett a forráskritikusság és különösen az alkalmazott módszerek alapos elemzése, a fejlődés bemutatása (Gazda–Szabó 2014).

Az általános tudománytörténeten belül mi most csak a reáltudományok fejlődésével foglalkozunk. Ezen belül a klasszikus kategorizálás megkülönbözteti a fizika és csillagászat (a világ fizikai törvényeinek a megismerése, kozmológia), biológia és kémia (élővilágtan, orvoslás), a földtudományok és a matematika fejlődését. Többen úgy vélekednek, hogy a tudománytörténetbe beletartozik az oktatás körülményeinek és fejlődésének áttekintése is – egyetemek alapítása, felsőfokú és középfokú oktatás (Gazda 1998).

A tudománytörténeti vizsgálatok/elemzések általános jellemzője, hogy a sikerhez nem elég csak a saját szűkebb szakterületünk megfelelő ismerete, hanem multidiszciplináris megközelítés szükséges, egyfajta „polihisztorság” (mint a régi tudósoknál). Fontos azt is látnunk, hogy nem lehet csak a jelenből kiindulva (mostani gondolkodásunk) helyesen megítélni egy sokkal korábbi kort, az emberek akkori alkotásait, tetteit. Hogy az elemzésnél helyesen járjunk el, át kell éreznünk az adott korábbi időszak tudásszintjét, sajátosságait, a gazdasági és társadalmi tényezők hatását.

A matematikatörténet-írás tudományának fejlődése önmagában is nagyon érdekes, és rendkívül nagy terület. Cantor például évtizedekig dolgozott nagy matematikatörténeti művén (*Vorlesungen über Geschichte der Mathematik*, 1880–1898, 3 vaskos kötet), amely a rengeteg munka és ráfordított idő ellenére is csonka maradt, a nagy mű 1750 körül befejeződik. Egy másik nagy kutató, Sarton matematika-fizika szakos diplomával és friss doktorival a kezében

a teljes természettudomány-történetet akarta megírni (*Introduction to the History of Science,* 1927–1948), de összesen 49 év munkájával[19] is csak szintén 3 vaskos kötetig és a XIV. századig jutott (Gazda–Szabó 2014).[20] Ezek miatt is nyilvánvaló, hogy a jelenlegi kis tanulmányban csak egy átfogó, vázlatos képet adhatunk a matematikatörténetről a legfontosabb epizódokra összpontosítva. A bemutatást külön szövegközi jelzések nélkül nagy részben a Sautoy (2008) és a Gazda–Szabó (2014) művek alapján végezzük. Az illusztrációhoz bélyegképeket használunk.

2. Hipotézisek és beágyazás

A tanulmányban célunk, hogy alátámasszunk néhány feltevést. Ezek a megállapítások többé-kevésbé ismertek már a tudománytörténeti dolgozatokból. De mégis, így együtt, csoportosan megfogalmazva tekinthetők ezen tanulmány újszerű kutatási hipotéziseinek. Ezek a feltevések a következők.

A matematika minden történelmi korban indukálta a fejlődést. Egy igényesen fejlett, perspektivikus jövőt építő civilizáció a gazdasági-társadalmi szükségletek miatt szükségszerűen innovatív, és kedvező lehetőséget biztosít a nagy tudósoknak a nyugodt alkotómunkához. A legnagyobb matematikai felfedezések ráadásul szinte minden korban az éppen akkori legfejlettebb, gócpontországokhoz köthetők. (Hasonló, de ellentétes feltevés, hogy a tudományos alkotást nem támogató civilizáció kezdetben pang, majd visszafejlődik.)

Az elméleti eredmények direkt gyakorlati alkalmazhatósága (praktikum) minden korszakban fontos szempont. Természetesen egy-egy adott korban más és más lehet a fő gyakorlati „csapásirány”, de a fontosság vitathatatlan.

Hasonlóan fontosak a más (részben gyakorlati, részben elméleti) tudományterületeken történő alkalmazások (csillagászat, fizika, navigáció-térképészet, kémia stb.). A matematika történetének bemutatása megfelelően alapos módon nem is képzelhető el a más területekre történő kitekintés nélkül.

A fejlődés jóval kisebb mértékben Európa-középpontú, mint ahogy azt sokan első megközelítésben gondolnák. Sok esetben lenyűgöző az ókori matematikusok tudása (Neugebauer 1984). Az európai felfedezések jelentős része csak újrafelfedezés.

Oktatási kapcsolat: a fejlődésben jól megfigyelhető az absztrakciós szint fejlődése is. Ugyanezt a tanításban is tetten érhetjük, ahogy az egyre nagyobb diákok egyre mélyebb absztrakciós szintű feladatok megoldására képesek. (Például: egész számok, törtek, szimbólumok; elsőfokú egyenlet, másodfokú egyenlet stb.)

A tanulmány távlatibb célja egy olyan matematikatörténeti előadássorozat előkészítése is, amely egy – már nagyjából kész – általános tudománytörténeti szemeszterbe csatlakozna be. Ez indokolja a cím választását is.[21]

3. Korszakok és tudósok, kronológia: Egyiptom, Mezopotámia, ókori Görögország

A legkorábbi idők matematikatörténetének felderítését lényegében ellehetetleníti az a tény, hogy a kezdetekről nem maradtak fent írásos feljegyzések. Abban azonban teljes egyetértés van a kutatók között, hogy a matematikai ismeretek (és hozzá kapcsolódva: naptárkészítés, évszakok változása, égi mozgások) a társadalom szempontjából már az ősi korokban is rendkívül fontosak voltak (akár még a puszta túlélés szempontjából is). Később a kiépülő ókori birodalmak fejlődő államigazgatása is nagymértékben indukálta a matematika fejlődését.

[19] Rengeteg időt töltött kora középkori arab kéziratok tanulmányozásával és fordításával.
[20] Figyelemre méltó magyar kísérlet egy hasonló szintézisre (egy elegáns kötetben) a Both–Csorba (2003) mű.
[21] Több magyar egyetem jelenlegi oktatási kínálatában is szerepel matematikatörténeti kurzus (lásd irodalom). Sajnos ezek száma most kevesebb, mint korábban volt.

Az ókori Egyiptomban már használták a törteket (csak 1/*n* alakban), ismertek közelítő képletet a pi számra, sok esetben tudtak felszínt és térfogatot számolni. Tízes rendszerben számoltak, de a helyiértéket nem ismerték. Az egyik legérdekesebb fennmaradt forrás a Rhind-papirusz (Kr. e. 1650 k.), szerzője: Ahmesz. Ez matematikai feladatok tankönyvszerű gyűjteménye, és hivatkozása szerint nagyobb részben egy jóval (több száz évvel) korábbi dokumentum másolata.

Az ókori Babilonban már használtak ősi egyenleteket. Nekik köszönhetjük a 60-as számrendszert és a mai időmérés elvét is, már használták a helyiértéket (a nullát jegyként még nem). Foglalkoztak másodfokú egyenletek megoldásával, pontos ismereteik voltak a derékszögű háromszögekről. A püthagoraszi számhármasokat bemutató Plimpton 322 agyagtábla – Kr. e. 1800 körül, több mint 1000 évvel Püthagorasz (másként: Pitagorasz) előtt – általános vélekedés szerint jelenleg a számelmélet általunk ismert legrégebbi fennmaradt dokumentuma. A babiloni matematikára jellemző, hogy – Egyiptomhoz hasonlóan – gyakorlati feladatok megoldására összpontosítottak, nem foglalkoztak általánosítással és diszkusszióval.

Az ókori hellén világ áttörést hozott azzal, hogy megjelent a deduktív gondolkodási ötlet, az axiómákon és definíciókon alapuló állítások és bizonyítások rendszere. Emellett természetesen a gyakorlati (már mondhatjuk: „mérnöki”) alkalmazások továbbra is rendkívül fontosak voltak. Fennmaradt például, hogy Eupalinosz (Megara, Kr. e. 550 körül) olyan alagutat fúrt (sikeresen) két oldalról a sziklába, amely nagyjából 1000 méter hosszú volt!

Thalész (Milétosz, Kr. e. VI. sz.) geometriai tételeiről híres. Püthagorasz és tanítványai (iskola: Számoszban, Kr. e. VI–V. sz.) igen jelentőset alkottak a geometria és a számelmélet területén. A derékszögű háromszögekre kimondott és igazolt tétel mellett ők mutatták be az első ismert indirekt bizonyítást, miszerint a kettő négyzetgyöke nem racionális szám. Platón szerint (Kr. e. IV. sz.) a geometria a kulcs a világ titkainak megismeréséhez. Az anyagi elemeket (tűz, víz, föld, levegő és összességük) az ismert öt szabályos testbe foglalta.

Eukleidész (másként: Euklidesz, Kr. e. IV. sz.) az ókori Alexandriában alkotott, amelynek könyvtára a korabeli tudományos világ központja volt. *Elemek* című műve (13 kötet) az ókor talán legjelentősebb matematikai alkotása a geometria lenyűgözően elegáns axiomatikus felépítésével. A tudósnak Ptolemaiosz egyiptomi királyhoz intézett válasza, miszerint a matematikához/geometriához nem vezet királyi út, napjainkban is fontos tanulsággal szolgál. A geometria mellett az aritmetikáról is kiváló áttekintést adott, a legnagyobb közös osztó meghatározására bemutatott algoritmusát napjainkban is használjuk.

Arkhimédész (Siracusa, Kr. e. III–II. sz.) munkássága mindenki számára ismert fizikai tételéről és trükkös hadiszerkezeteiről, de a legjobban talán a kört és a szabályos sokszögeket szerette („Ne zavard köreimet!”). Terület- és térfogatszámításai során bevezette a határérték fogalmát is (természetesen nem a mai formalizmussal).

A görögök már ekkor készítettek szinusz táblázatokat (konkrét értékek), meg tudták határozni a Föld kerületét (Eratoszthenész és Ptolemaiosz), továbbá eljutottak a heliocentrikus (napközéppontú) rendszerhez is, igaz, ez nem vált általánossá.

1. ábra Neves ókori görög matematikusok bélyegeken (Eukleidész, Püthagorasz, Arkhimédész)
Forrás: https://mathematicalstamps.eu és https://www.stampcommunity.org (letöltve: 2021.10.11.)

4. Kína, India és az arab világ

A nagy keleti birodalmak is jelentősen hozzájárultak a matematika fejlődéséhez.

Az ókori Kínában a mértékek finoman kidolgozott rendszerével találkozhatunk, és a birodalom működtetéséhez sok területen szükség volt a fejlett matematikára (például fizetések és adók, vagy akár a nagy fal építéshez felhasznált építőanyagok mennyisége). Matematikusaik briliáns egyenletmegoldásokat tudtak bemutatni egészen bonyolult esetekben is (kínai maradéktétel, maradékos egyenletrendszerek). Már a középkorban eljutottak a harmadfokú egyenletek közelítéssel történő megoldáshoz. (Európában több száz évvel később Newton volt képes erre először.)

Az ókori Indiának köszönhetjük a ma is használt tízes helyiértékes számrendszerünket (Kr. u. 300 körül), amely egyfajta univerzális emberi nyelvnek is tekinthető. A legérdekesebb a nulla szám és szimbólum kialakulása. Először (sokáig) csak üres helyet jelöltek, amely vélhetően a hittel való kapcsolatból (semmi, nirvána) eredt. Kr. u. 600 körül jelent meg az önálló 0 jel, amely forradalmi áttörés volt a számítási kényelem és hatékonyság tekintetében. Már az ókorban használták a negatív egészeket is (absztrakció eredménye), fejlett trigonometriai ismereteik voltak, és ezeket alkalmazták is a távolságmérésben és a csillagászatban, hasonlóan az ókori görögökhöz.

Brahmagupta (Kr. u. VII. sz.) meg tudott oldani másodfokú egyenletrendszereket két ismeretlennel. Az ismeretleneket különböző színekkel jelölte. (Ez a tudás csak Fermatnál jön elő, nagyjából 1000 évvel később.) Bhaskara II, a „tanár” 1100 körül a 0-val való osztás nyomán eljutott a végtelen fogalmáig, nagyjából úgy, ahogy azt ma is bevezetjük a matematika kurzusokon. Mádhava (Kerala, 1400 körül) a végtelen sorok elméletével foglalkozott, és elvileg pontos (végtelen) formulát adott meg a pi számra a korábbi közelítések helyett. (Ezzel szintén kb. 250 évvel megelőzte Newton és Leibniz hasonló eredményeit.)

Miután Justitianus császár bezáratta az alexandriai könyvtárat (vallási okok miatt), az ókori műveltség fénylő lámpását az arab világ vitte tovább. Az első időkben főként a korábbi tudományos anyagok összegyűjtésével, fordításával és másolásával foglalkoztak (például Bölcsesség háza, Bagdad), de utána már továbbfejlesztették az eredményeket. A geometria mellett (építészet, szimmetria) nagy hangsúlyt fektettek a számításokra.

M. al-Hvarizmi (IX. sz.), a zseniális arab tudós általános műveletvégzési eljárást dolgozott ki többféle feladatra, például a hatványozásra vagy az első- és másodfokú egyenletek megoldására (megoldóképlet). Nevéből származik a mai „algoritmus” szavunk, egyenletmegoldási eljárása (aldzsabr wa’l-mukabala) pedig a mai „algebra” szavunkat rejti. Omar Khájjam, a költő (Perzsia, 11. sz.) az irodalom mellett a harmadfokú egyenletek megoldása területén is jeleskedett. Szisztematikus elemzést adott, még geometriai kapcsolattal (megoldóképlet nélkül).

2. ábra A keleti matematika jeles eredményei és kiváló arab matematikusok (Al-Hvarizmi, O. Khájjam)
Forrás: https://mathematicalstamps.eu és https://www.stampcommunity.org (letöltve: 2021.10.11.)

5. Középkor és újkor az 1800-as évekig, Európa

A XIII. század elejétől a tudományos fejlődés fő csapásiránya lassan-lassan újra Európába tért vissza. A pezsgő kereskedelem, a mozgalmas városkultúra, a pénzgazdálkodás és a sorban alakuló egyetemek kedvező légkört teremtettek.

Fibonacci (pisai Leonardo) ismert híres sorozatáról, de emellett döntő érdeme van többek között a tízes számrendszer európai bevezetésében és elterjesztésében is a korábbi római számok helyett (keleti utazásai után).

Az itáliai egyetemeken az 1400-as évek végétől érdekes matematikai versenysorozat bontakozott ki, amelynek célja a harmadfokú (és később negyedfokú) egyenletek megoldása volt. Az általános megoldóképletig[22] Tartaglia, Cardano és Ferrari munkássága vezetett el. Ez volt az első olyan jelentős siker, amely túlszárnyalta az ókori matematikusok eredményeit. Az építészet, a művészetek (reneszánsz) és a navigáció támasztotta igény a perspektíva és az ábrázoló geometria fejlődésének is kedvező terepet biztosított (festő-matematikusok).

3. ábra A matematika európai fejlődéséből, középkor: Bolognai egyetem, Fibonacci, L. da Vinci, navigáció
Forrás: https://mathematicalstamps.eu és https://www.stampcommunity.org (letöltve: 2021.10.11.)

Az 1600-as évek elejétől rendkívül dinamikusan fejlődő időszak kezdődött a matematikai tudományok területén (is) Európában (Németalföld, Franciaország, Anglia – Oxford, Cambridge). A háttérben most is az erős gazdasági-társadalmi igény mint fő hajtóerő állt (pontos számítások aritmetikai gépek is, például Pascal). Az egységesülő jelölésrendszer, a szigorodó, egyre pontosabb megalapozás és a nyomtatott források terjedése következtében a matematika lassan egyszerre vált a közösség számára elérhetővé, de ugyanakkor egyre bonyolultabbá is.

Descartes (Franciaország és Németalföld) eredeti foglalkozását tekintve filozófus, de nevét mégis leginkább az általa megalkotott koordináta rendszer tette ismertté. A geometria és

[22] A képzetes számokkal való műveletvégzésig is eljutottak (definiálták azt), de nem tartották őket valódi számoknak.

az algebra közötti kapcsolatokkal ügyesen le tudta írni az objektumok egyenleteit térben is. A matematikai logika terén is nagyot alkotott.

Mersenne és de Fermat egyes speciális számok és a prímek világában kerestek mintákat. Az akkoriban divatos levelezések már együttműködő csapatba kapcsolták össze a matematikusokat. Fermat, a műkedvelő jogász matematikus a modern számelmélet egyik atyja. Legendás utolsó tétele mellett nagyon fontos a „kis tétele" is, a gyors (előzetes) prímteszteléshez ez a legjobb módszerünk. Rendkívül elegáns és szép eredménye, hogy minden $4k + 1$ alakú prím felírható két négyzetszám összegeként.

Newton a modern kalkulus (matematikai analízis) szép és bonyolult rendszerének egyik megalapozója. Zseniális felfedezéseiről mindenki hallott (gravitáció, bolygómozgások); mérnökök, fizikusok és csillagászok alkalmazzák az elméletét napjainkban is. A pillanatnyi távolságváltozás, sebességváltozás szoros kapcsolata a differenciál- és integrálszámítással alapvető ismeret a felsőfokú matematika kurzusokon. Kezdetben barátja, később inkább már nagy riválisa volt Leibniz (Németország), aki a kalkulus-elméleti munka mellett mechanikus számológépet is készített (kettes számrendszer). A fellángolt vitában később az az akadémiai döntés született, hogy bár Newton jobb volt az eredeti ötletekben (alapvetően függetlenül dolgoztak), az egységesen precíz kidolgozás és a megfelelő jelölésrendszer sokkal inkább Leibniz (és munkatársai) érdeme.

4. ábra Neves európai matematikusok az 1600-as és 1700-as évekből (Descartes, Fermat, Newton, Leibniz)
Forrás: https://mathematicalstamps.eu és https://www.stampcommunity.org (letöltve: 2021.10.11.)

Híres matematikusdinasztia volt a Bernoulli család Baselben (Svájc). Johann és Jakob sokat segítettek Leibniznek a kalkulus precíz leírásában. Szintén svájci származású a kortárs Euler, a rendkívül tehetséges matematikus. Ő Daniel Bernoulli hívására Szentpétervárra költözött, közben egy hosszabb berlini kitérővel. Rendkívüli munkabírású tudós volt, életének alkonyán teljesen vakon is sokáig dolgozott még. Hozzá kötődik sok mai jelölésünk (e szám, I szám, π szám), az $e^{I \cdot \pi} + 1 = 0$ egyenlőség felfedezése és a bázeli probléma megoldása, miszerint $\sum 1/n^2 = \pi^2/6$. A függvénytan mellett nagyon érdekelték a prímszámok és olyan érdekes, új területek is, mint az akkor megszülető topológia (königsbergi hidak problémája, ez volt az első komoly gráfelméleti módszerekkel megoldott feladat). Euler fontos levelezőtársa volt Goldbach, akinek nevéhez kötődik az a nevezetes (máig nem bizonyított) sejtés, miszerint minden páros szám felírható két prím összegeként.

A XVIII. század második felétől a matematikai fejlődés fő áramlata előbb Franciaországba, majd Németországba került át („fontos és hasznos" matematika).

Fourier fontos eredménye, hogy a szinusz és koszinusz függvények végtelen sorával tetszőleges („nem csúnya") függvény kifejezhető. A hővezetés matematikai feladatától eljutott a differenciálegyenletekig és a peremfeltételekig. Lagrange az 1700-as évek végének legnagyobb matematikusa volt. Munkássága meghatározó a későbbi fejlődés irányainak kijelölésével főként az analitikus függvénytan területén.

A francia Galois és a norvég Abel tragikusan rövid életében nagy a hasonlóság. Azzal a kérdéssel foglalkoztak, hogy vajon miért nem lehet megoldani bizonyos egyenleteket. A forradalmian új meglátás szerint struktúrákat kell tanulmányozni, nem alapvetően számokat (eredményük: az ötödfokú egyenletre már nem létezik általános megoldóképlet).

Gauss (Göttingen), a matematika fejedelme, már egészen fiatalon is lenyűgöző felfedezéseket tett (szabályos 17-szög szerkesztése, elliptikus görbék, Riemann-zéta függvény előképe). A kortársak elmondása szerint mindent tudott a matematikáról. Az a kérdés is erősen foglalkoztatta, hogy milyen a nem-euklideszi tér. Bolyai Farkas, a kiváló erdélyi matematikus a mester figyelmébe ajánlotta tehetséges fia, János művét a hiperbolikus geometriáról. Gauss elismerte ugyan János tudását, de tanítványául nem fogadta el, és eredményeit nem fogadta el újaknak (minősítése szerint mindezt ő már korábban kidolgozta). Riemann viszont azon kevesek egyike volt, akiket Gauss valóban támogatott. Briliáns újításokat hozott, többek között a magasabb dimenziós geometriák területén.

5. ábra Neves európai matematikusok az 1770-as, 1800-as évekből: Euler, Lagrange, Gauss, Bolyai F., Galois
Forrás https://mathematicalstamps.eu és https://www.stampcommunity.org (letöltve: 2021.10.11.)

6. Merre tart a matematika? A XX. század és a lehetséges jövő

Poincaré, az 1800-as évek második felének neves matematikusa (bolygópálya elemzés, káoszelmélet, topológia) filozófiával és matematikatörténettel is foglalkozott. Híres mondása: „Ha meg akarjuk jósolni a matematika jövőjét, az a leghelyesebb, ha előbb megvizsgáljuk a történetét és bemutatjuk a helyzetét.”[23]

A jövő előrejelzése természetesen a matematikában is nagyon nehéz és kétséges vállalkozás még a múlt alapos ismertében is.

Az 1900 nyarán, Párizsban megtartott matematikai kongresszus egyik legnagyobb sztárja a fiatal Hilbert volt, aki megalapozott kísérletet tett a fentiekre: 23 pontban összegezte a XX. század legnagyobb matematikai kihívásait, és ezzel kijelölte a fő irányokat. Hilbert optimista volt, és kijelentette, hogy előbb-utóbb minden kérdésre meglesz a válasz, bár nem feltétlenül az ő életében („Wir müssen wissen, wir werden wissen”).[24] Hilbertet mindenki csodálta a sokféle különböző megközelítés, az újszerűség és a megoldásaiban alkalmazott könnyedség miatt.[25]

[23] Mi is erre törekszünk most. Az idézet forrása: https://www.youtube.com/results?search_query=marcus+sautoy+story+of+mathematics (letöltve: 2021.10.03.)
[24] Az idézet forrása: https://www.swr.de/swr2/wissen/archivradio/aexavarticle-swr-42234.html (David Hilberts Radioansprache 1930)
[25] Egyik szép eredménye az, hogy bár végtelen sok egyenlet létezik, mégis a megoldhatóság típusainak szempontjából ezek véges számú csoportba sorolhatók.

Az első időszak alapvetően Hilbertet igazolta, néhány problémára sikerült választ találni. Ilyen például a bizonyos számok transzcendenciájáról szóló 7. kérdés. Más esetekben megalapozott volt a feltevés, hogy belátható időn belül meglesz a megoldás. Ide tartozik a 10. kérdés: Van-e olyan univerzális módszer, ami eldönti, hogy egy általános diofantoszi egyenletnek létezik-e egész szám megoldása? (A később igazolt válasz végül tagadó lett.)

A 2. probléma (igazoljuk, hogy a számkör axiómarendszere konzisztens) nyomán egy fiatal osztrák matematikus, Gödel (Bécs) elhatározta, hogy logikai alapra helyezi a teljes matematikát. Nagy munkával arra a meglepő eredményre jutott (1. és 2. nemteljességi tétel), hogy a formális-logikai axiómarendszer ellentmondásmentessége magán a rendszeren belül nem bizonyítható.

Eredetileg Cantor német matematikus fogalmazta meg azt a kérdést, ami a Hilbert-problémák közül az első: Van-e (közbülső) végtelen az egész számok végtelenje, $\aleph_0$, és a valós számok végtelenje, *c* között? A kontinuum-hipotézis azt mondja ki, hogy nincs ilyen. Cohen amerikai matematikus az 1960-as években igazolta, hogy úgy is felépíthető hibátlan matematika, ha ez a hipotézis igaz; és úgy is, ha nem (persze egy másik rendszer).[26]

A XX. század újabb fontos (és sajnos tragikus) területi változásokat is hozott. Az 1930-as évek második felétől a német Harmadik Birodalom ellehetetlenítette a zsidó származású német és (később) közép-európai tudósok, matematikusok munkáját.[27] Az üldöztetés elől többen az Egyesült Államokba menekültek, ahol tárt karokkal várták őket.

Az újonnan alakult Institute for Advanced Study (IAS) intézet (Princetown, 1930) például lényegében egy „importált" európai egyetem lett az USA-ban, ezzel (és más hasonló „importtal duzzasztott" intézményekkel) jó 500–600 év után újra földrészt váltott, és évtizedekre az Új Világba került át a tudományos fejlődés stafétabotja. Ilyen veszteség volt Európának többek között Weyl, Gödel, Cohen, Einstein, Neumann János, Teller Ede, Szilárd Leó, Wigner Jenő és sokan mások.[28] Már Amerikában született többek között a fenti Cohen-féle eredmény is.

Az 1950-es évek végétől a fenti problémák lassan enyhültek, később nyugvópontra jutottak. A legújabb korban a matematika fokozatosan nemzetköziesül (konferenciák, szaporodó tudományos folyóiratok), az internet elterjedésével a fejlődés még inkább többközéppontúvá vált.

Erdős Pál, az utazó matematikaprofesszor nemcsak kiváló eredményei és nevezetes pénzdíjas problémái alapján ismert a világban, hanem egyedi (utazó) életvitele és szellemes, humoros mondásai alapján is. Az emberi élettel kapcsolatban azt nyilatkozta, hogy a legnagyobb gond az, hogy „rövid ideig él az ember, és sokáig halott".[29]

A matematikában mindig marad még bőven megoldandó feladat! Továbbra is nyitott a nevezetes Riemann-sejtés, amely Hilbert 8. problémája volt. Ez a kérdés a Riemann-féle zéta-függvény nem triviális gyökeivel kapcsolatos, de valójában a prímszámok eloszlásával is mély összefüggésben van. Rengeteg fontos tétel múlik rajta, és gyakorlati szempontból is nagyon érdekes a titkosító eljárások miatt. A prímszámok alapvető építőkövek a számok között; az, hogy van-e bármilyen szabály az egymásutániságukban, a laikusok számára is megvilágítja e sejtés fontosságát.

[26] Cantor az 1800-as évek végén mutatta be, hogy végtelen sokféle végtelen létezik ($\aleph_0 < \aleph_1 < \aleph_2 < \ldots$). Korábban még az volt az álláspont, hogy a végtelenek között nem lehet értelmesen különbséget tenni.

[27] Ezzel lényegében végleg szétrombolták a korábban rendkívül eredményes német matematikai iskolát.

[28] A veszteség a második világháború után is folytatódott térségünkben a kommunista diktatúra kiépülésével.

[29] Az idézet forrása: https://www.citatum.hu/szerzo/Erdos_Pal?r=6 (idézetek neves emberektől) (letöltve: 2021.10.03.)

Sautoy szerint „a matematikus mintákat, szabályokat keres; próbálja megérteni a sémát, a szerkezetet, a dolgok logikáját, hogy megmagyarázhassa a környező világ működését.”[30] A legfőbb hajtóerő pedig a problémamegoldás szeretete.

6. ábra Neves matematikusok a legújabb korból: Ramanujan, Hilbert, Neumann J., Chen Jingrun
Forrás: https://mathematicalstamps.eu és https://www.stampcommunity.org (letöltve: 2021.10.11.)

Az utolsó (6.) ábrán látható Ramanujan indiai matematikus szinte misztikus, nehezen megmagyarázható kapcsolatban állt a számokkal. Hilbertről fent írtunk. Neumann Jánosról az Egyesült Államokban is adtak ki bélyeget, nem csak nálunk. Chen Jingrun kínai matematikus tette eddig a legnagyobb lépést a Goldbach-sejtés megoldása felé.[31] A legutolsó bélyegkép a „matematikai nemzetközi év” színes reklámja.

Befejezés

Még rengeteg érdekes témáról folytathatnánk a történeti elemzést. Nevezetes megoldott (szögharmadolás, kör négyszögesítése, négyszíntétel) és továbbra is megoldatlan matematikai problémák (ikerprímsejtés, páratlan tökéletes számok) is vannak még bőven, de a terjedelmi korlátok miatt most a bemutatás végére értünk. A tanulmányban hipotézisként felvetett kérdéseket az elemzés visszaigazolja.

Az érdeklődő olvasó folytathatja az elmélyült „kirándulást” a matematikatörténet területén, mert a cikkben bemutatott szakirodalmakat úgy válogattuk, hogy jó áttekintést adjanak. (További hasznos hivatkozásokat is találunk bennük.)

Külön kiemelendő a Vekerdi László tudománytörténeti munkáiból készült komoly összefoglaló mű (Gazda–Szabó 2014) és a nagyon igényes, gondos, szinte művészi Both és Csorba (2003) könyve (általános tudománytörténet kisebb matematikai betétekkel). Felsőfokú matematikai elemzést és mély levezetéseket láthatunk Klukovits Lajos előadássorozatában és Simonovits András összefoglalójában (Klukovits 2020; Simonovits 2007). A matematikatörténet nagy problémáival foglalkozik Crilly (2011) műve. Lexikonszerű, érdekességekkel bővített színes bemutatást alkalmaz Sain (1974) könyvecskéjében.

[30] Az idézet forrása: https://www.youtube.com/results?search_query=marcus+sautoy+story+of+mathematics (letöltve: 2021.10.05.)
[31] Eredménye szerint minden kellően nagy páros szám felírható egy prím és egy szemiprím (kétténye zős prímszorzat) összegeként.

Irodalom

Both M.–Csorba L. 2003. *Források*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Crilly, T. 2011. *Nagy kérdések – matematika*. Budapest: Geographia kiadó.
Gazda I. 1998. *Magyar tudománytörténet*. Piliscsaba: Magyar Tudománytörténeti Intézet.
Gazda I.–Szabó P. 2014. *Vekerdi László tudománytörténeti írásaiból*. Budapest: Magyar Tudománytörténeti Intézet.
https://mathematicalstamps.eu (letöltve: 2021.10.05.)
https://www.stampcommunity.org (letöltve: 2021.10.05.)
Klukovits L. 2020. *Fejezetek a matematika kultúrtörténetéből (előadás vázlatok).* Szeged: TTIK Bolyai Intézet. http://www.math.u-szeged.hu/~klukovit (letöltve: 2021.11.15.)
Neugebauer, O. 1984. *Egzakt tudományok az ókorban*. Budapest: Gondolat.
Sain M. 1974. *Matematikatörténeti ABC*. Budapest: Tankönyvkiadó.
Sautoy, M. 2008. *The Story of Math.* BBC Television Series (Youtube-on elérhető). https://www.youtube.com/results?search_query=marcus+sautoy+story+of+mathematics (letöltve: 2021.11.15.)
Simonovits A. 2007. *Matematikatörténeti vázlat*. Budapest: BME Matematikai Intézet.

Linnétől de Chardin-ig – egy pályázat tapasztalatai

Szabó Péter
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

Az „Együtt–tudók” Interreg pályázati projekt (2021) jelentős óraszámban tartalmazott evolúcióbiológiai és ökológiai ismereteket. A biológia egyik alapfogalmát, a fajt, klasszikus értelmében Linné definiálta és építette be rendszerébe. Linné rendszere fixista volt: a fajokat változtathatatlanoknak tartotta (Bánkuti és mtsai. 2003). Charles Darwin evolúciós elmélete azon a gondolaton alapul, hogy a ma élő fajok közös ősök leszármazottai (Both–Csorba 2003). Ezzel a Linné-féle rendszertan új értelmet nyert. Közös ősből leszármaztatva a közös bélyegek a rokonságot jelzik az egyes rendszertani egységekben. Ezeket az alapelveket igyekeztünk a hallgatók gondolkodásában modellalkotás szintjén érvényesíteni.

1. Előzmények

A projekt célja középiskolai diákok számára tartott szakkör jellegű foglalkozásokon megláttatni a tanulókkal a tudománytörténet integratív jellegét, a természettudományok belső felépítésének és kapcsolatának felismerését. A természettudományok középiskolai tanításának legnagyobb ívű és legmerészebb tervét hazánkban Németh László kezdte kidolgozni a háború utáni években, a hódmezővásárhelyi református gimnáziumban. Alig három év alatt történeti elv szerint fölépülő tananyagot állított össze, amihez egy új szemléletű tankönyvet tervezett írni. Kísérlete kényszerűen abbamaradt, tervezett könyvét később sem írta, írhatta meg.

A nagy elődök nyomán szervezett szakkör segítette a biológia, kémia, fizika, földrajz és filozófia tárgyak tanulását és tanítását, összefüggéseik megértését. Kollégáink (Dr. Both Mária és Dr. Csorba F. László és munkatársaik, Dr. Szabó Péter) elkészítette a tudománytörténet tankönyveit, segédanyagait (Both–Csorba 2003; Bánkuti és mtsai. 2006; Bánkuti és mtsai. 2012; Szabó 2007).

A projekt során a győri Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és a dunaszerdahelyi Magyar Tanítási Nyelvű Magángimnázium 2. és 3. gimnáziumi évfolyamából 10–15 diák heti kettő órában szakkör jelleggel tanulta a tudománytörténetet.

2. A tanítási kísérlet egyes témakörei

Az evolúció tanítását Laplace naprendszer-keletkezésének részletes bemutatásával kezdtük, Kant tanainak figyelembe vételével. Kitértünk az ősrobbanás Gamow-i konstrukciójára is.

A Naprendszer keletkezésének első elmélete a felvilágosodás korában született. Laplace ősköd- vagy nebuláris-elmélete szerint „kezdetben” a Naprendszer teljes anyagát egy forgó ősköd (nebula) foglalta magába (Both–Csorba 2003). A keletkezést magyarázó elméletek egyetértenek abban, hogy a Naprendszer és benne a Föld közös eredetű. A 20. században a térről és időről kialakított elképzelések ismét felvetették az ember és a Világmindenség viszonyának kérdését. A tér nem önmagában létező, hanem együtt született az anyaggal. Nincs anyag tér nélkül, de tér sincs anyag nélkül (Both–Csorba 2003). Steno az „időrétegek”, a kőzetekbe zárt geológiai idő egyik első fölfedezője. A felvilágosodás korában a megfigyelések és a kibontakozó magyarázó elvek vitájából bontakozik ki a geológia. Megemlítettük, hogy az antropikus elv szerint a természeti állandók megfelelő arányai teszik

lehetővé az életet. A diákok már tanulták a csillagok életszakaszait, tehát itt támaszkodni lehetett egy megelőző tudásra (földrajz tananyag). A fizikai állandók és az entrópia kérdésköre azonban a diákok közlése szerint újdonságnak számított. Sokat segített, hogy a szakkörön belül tanárkollégáim fizikából és kémiából már itt is felhasználható ismereteket nyújtottak. A tudománytörténeti megközelítés a diákok véleménye szerint kreatív megközelítésre késztette őket a témakör tárgyalása során.

A modern geológia születése téma Lyell szerepének tanulmányozását jelentette. A két nagy tudományos párt vitáját (neptunisták, plutonisták) részletesen áttekintettük. A XVII. század végén a megfigyelések és a kibontakozó magyarázóelvek nyomán újraéledt az évszázados vita: a víz vagy a tűz hatásának eredményeként alakult-e ki Földünk arculata? John Woodward londoni orvos 1695-ben közzé tett írása (Bánkuti és mtsai. 2006) amellett foglalt állást, hogy az egész Földet valaha elborító özönvíz (diluvium) elpusztította a szerves világot (az élőket) és fölkavarta a szervetlen anyagokat. A víz visszavonulásakor réteges leülepedés során alakult ki a mai felszín. Az özönvízelmélet híveit a tenger istene után neptunistáknak nevezték, szemléletük a XIX. század elején is hatott az őslénytani katasztrófaelmélet kidolgozóira. A sokoldalú természetbúvár, a cambridge-i John Ray számos kortársával együtt úgy látta, hogy a Föld belsejében lobogó tűz ereje alakította ki a szárazföldeket és a hegyeket. Később a felszínen tapasztalható „vulkanikus" erőtől megkülönböztették a Föld belsejében ható „plútói" tüzet, ezért ez az iskola magát plutonistának nevezte. A plutonista és neptunista ellentét a XVIII. század végére két iskolateremtő kutató: Werner és Hutton tevékenysége nyomán teljesedett ki (Both–Csorba 2003). E vitában fogalmazódtak meg a geológia alapkérdései (Bánkuti és mtsai. 2012).

Bánkuti és munkatársai a 2003-ban megjelent „A kísérletező ember" című kötetükben összegezték a geológiai modellek és a darwini evolúcióelmélet összefüggéseit. A zsugorodó és táguló földmodellek megfogalmazása szorosan összekapcsolódott a kor fizikai világképével, melyek nagyhatású próbálkozások voltak egy átfogó földtani paradigma fölállításához. Wegener kontinensvándorlás elmélete után fél évszázaddal új mozgó földfelszín modell született. Ennek föltétele volt a litoszféra lemezeinek fölismerése és a mozgásukhoz kapcsolódó geológiai folyamatok, jelenségek megértése, magyarázata. Ebben a földrengéshullámok tanulmányozása játszotta a fő szerepet. A lemeztektonika-elmélet egységes keretben és összefüggéseiben értelmezi a szárazulatok, óceánok, hegyláncok kialakulását, a földrengéseket és a vulkáni jelenségeket, továbbá a kőzetek földi léptékű egymásba alakulását, ciklusait. Ezután tértünk át az élővilág evolúciójára.

Linné rendszere fixista volt: a fajokat (nemzetségeket) változtathatatlanoknak tartotta . A transzformáció-elméletek szerint a fajok szervei egy-egy ősszerv változatai (transzformációi). Lamarck szerint az evolúció az alkalmazkodás és a belső tökéletesedés (fejlődés) összjátékának eredménye. Darwin elmélete szerint az evolúció a populáció alkalmasságát növelő lépésekből áll. Ennek módja az, hogy a populáció különböző típusú egyedei közül a természetes kiválogatódás a legalkalmasabbaknak biztosítja a legnagyobb szaporodási sikert . Az evolúció a (neo)darwinizmus szerint az adaptációk sorozataként vezet az új fajok kialakulásához. A darwinizmus tudományos elméletének fő hiányossága a kényszerű genetikai megalapozatlanság volt (ekkor még meg születtek meg a genetikát megalapozó felfedezések sem). A darwinizmust eltorzító ideológiai áramlatok: a szociáldarwinizmus (rasszizmus, fajelmélet) és a sztálinista „liszenkóizmus". Mindkettő jogosulatlan módon és érvényességi területén kívül, továbbá rendszerét félreértve alkalmazta Darwin tanait. Az új evolúciós modellek rávilágítanak arra, hogy a természetről és az emberről alkotott képünket nagyban befolyásolja, miként értelmezzük az evolúciót.

Megvizsgáltuk Darwin kapcsolata Lamarck, Cuvier ill. Bonnet tanításával. Georges Leopold Cuvier (1769–1832) francia anatómus, paleontológus, zoológus és tudománytörténész, a folyamatos fejlődéssel szemben a katasztrófaelmélet híve volt.

Anatómiai tudása miatt a kor egyik legtekintélyesebb tudósa volt. Fixizmusa a korrelációelven alapult: mivel az élőlények szervei kölcsönösen összefüggenek, bármilyen kis változás csökkentené az egész szervezet életképességét. A fajok tehát tökéletesek és ezért változtathatatlanok. Cuvier azonban geológus is volt, aki a rétegek egymásra következését hirtelen változásoknak, katasztrófáknak tulajdonította. E két elvet követte akkor is, amikor a párizsi Montmartre alatt talált őslények csontjainak feldolgozásával, értelmezésével bízták meg. Cuvier a korrelációelv segítségével bravúros módon rekonstruálta az ősi élőlényeket (például az őselefánt, a *Mastodon* testfelépítését). E munkáiból világossá vált, hogy ezek a lények nem azonosak egyetlen mai fajjal sem, tehát kipusztultak. Mivel a kipusztulás általában egy-egy kőzetréteg határán figyelhető meg, Cuvier arra következtetett, hogy a kipusztult fajok katasztrófák áldozatai lettek. Arra a kérdésre, hogy honnan erednek a katasztrófák után megjelenő új fajok, Cuvier nem adott egyértelmű választ, tanítványai azonban nem haboztak többszöri Teremtésről beszélni. A katasztrófaelmélet sajátos átmenet a fixizmus és a transzformizmus között.

Érdekes házi feladatokat kaptak a diákok. A darwini evolúció kísérleti szimulációjaként kipróbálható, hogy egy nagyobb térben (pl. kertrészletben) nagyobb számú (pl. 100 db) azonos méretű, rovarokat jelképező színes korongot rejt el az egyik diák. A korongok egyik fele rejtőszínű (pl. zöld, kéreg-barna), más részük attól elütő (fehér, piros) lehet. A másik diák (a „predátor") feladata az lesz, hogy adott idő (pl. 1 perc) alatt minél több korongot gyűjtsön össze (szelekció). Az eredmények rögzítendők és a játék folytatható is úgy, hogy a következő menetben minden megmaradt korongot megduplázunk (szaporodás) és a kísérletet újra elvégezzük (Bánkuti és mtsai. 2012).

A darwinizmus nevében elkövetett visszaélések közül legkártékonyabb a „szociáldarwinizmus" volt. E tan Darwin gondolatainak kritikátlan alkalmazása az emberi társadalomra. A szociáldarvinisták a társadalmi egyenlőtlenségeket biológiai okokkal magyarázták, például a vezető réteg tagjainak magas intelligenciájával, öröklötten jó szervezőképességével. Szükségszerű tehát, hogy ők, a „legalkalmasabbak" uralkodjanak (Mayr 2003). Ez az irányzat – összekapcsolódva az eugenikai mozgalommal – végül rasszizmushoz vezetett. Eszerint az emberfajták (rasszok) közti genetikai különbségek egyben értékkülönbségeket is jelentenének, a „felsőbbrendű" rassznak („fajnak") pedig joga és kötelessége lenne az uralkodás.

A darwinizmust – Lamarck szemléletével vegyítve – a Szovjetunió sztálini időszakában sem tudományos elméletként, hanem ideológiaként kezelték (Liszenko-korszak). E kor politikusai úgy képzelték, hogy az evolúció elmélete a fajok korlátlan és tetszésük szerinti átalakíthatóságát hirdeti (Mayr 2003). Sztálin a genetikát „burzsoá áltudománynak" tekintette, a korábban kimagasló színvonalú szovjet genetikát egy időre szinte megszüntette. Pedig éppen a genetika hívhatta volna fel a figyelmet arra, hogy a darwini tanban az evolúció csak a ténylegesen megjelenő és öröklődő variációk között válogathat.

Az elméleti anyag megtárgyalása után az alábbi kérdéseket a diákok önálló elvégzendő házi feladatnak kapták meg, majd megbeszéltük a megoldásokat.

1. Az alkalmazkodás (adaptáció) Lamarck és Darwin elméletében is központi jelentőségű fogalom. Mi a különbség kettejük elképzelése között?
2. A mellső lábakkal való repülés képessége egymástól függetlenül a kihalt őshüllők (*Pterosaurusok*), a madarak és a denevérek körében is kialakult. Miért sorolják ezeket az állatokat mégis három különálló csoportba (hüllők, madarak, emlősök)?
3. A mesterséges rendszerekben a felosztás alapja önkényes. Így van-e ez a fejlődéstörténeti rendszerben is?
4. A sztálini Szovjetunió „tudományos" ideológiája elítélte a genetikát, támogatta viszont a behaviorista etológiát és az evolúció (lamarcki színezetű) tanítását. Mi a kapcsolat e három között? Hogyan függ össze az adott történelmi helyzettel?

Chardin evolúciós felfogása nagyon érdekelte a diákokat. A Chardin-i absztrakciók azonban nem teszik egyszerűvé a teilhardizmus megértését.

Az evolúció tanának kapcsolatát az ökológiával Lovelock Gaia-hipotézisével (*Gaia-elmélet, Gaia-teória*) vezettük be (Lovelock 2010). A Gaia-elmélet szerint a Föld összes élő és élettelen része szorosan összefüggő, homeosztatikus rendszert alkot, azaz tág határok közt képes fenntartani létezésének feltételeit (nagy a pufferkapacitása). Azt, hogy a bioszféra, a Föld felszínének legkülönbözőbb szféráiban való nagymértékű szétszóródása ellenére is közös tulajdonságokkal és válaszreakciókkal jellemezhető egységet képez, leginkább a Gaia-elmélet szemlélteti. A Lovelock-féle hipotézis jelentős változás az ökológiai szemléletben. Ez egy paradigmaváltás, melynek a hipotézis remek példája. A Gaia-hipotézis elnyerte a diákok tetszését. Értették és lelkükhöz közelállónak tartották. Egy egyházi gimnáziumban könnyű volt tanítani Lovelock felfogását. Vita alakult ki Lovelock „Gaia halványuló arca" című művében (Lovelock 2010) vallott felfogásokról, de a többség inkább elfogadta az abban olvasottakat. A humánökológiai kísérleteket megdöbbentőnek tartották, sőt nem kevesen egyenesen hamisítottnak bélyegezték.

3. Duális diákmunkáktól az egyéni kutatásig

2020/2021. év során tudománytörténeti szakkör került végrehajtásra az Interreg (Szlovákia – Magyarország) Partnerséget építünk, SKHU/WETA/1901/4.1/002 számú, „Együtt-tudók / Vedo-most – Határon átnyúló együttműködés a közös tudománytörténet népszerűsítése érdekében / Cezhraničná spolupráca na podporu spoločnej histórie vedy fejlesztése" program keretében. Ennek során alkalmaztunk egy modern pedagógiai megközelítést, az ún. duális diákmunkát, amiben egy-egy kutatási feladatot győri és dunaszerdahelyi diákok közösen oldottak meg mentor tanárpárok segítségével. Így került sor többek között a „Szemelvények Xántus János egzotikus állatgyűjteményéből" című duálmunka kidolgozására (kutató diákok: Alföldy Lilla – Dunaszerdahelyi Magyar Tanítási Nyelvű Magángimnázium; Szabó Júlia és Pongrácz Anna – Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és kollégium, Győr). Valamint két tanár és egy kutató diák, Bondor Gáspár (a Dunaszerdahelyi Magyar Tanítási Nyelvű Magángimnázium) dolgozta fel Beythe István munkásságát „Stirpium nomenclator pannonicus – 1583" címen. Mindkét témának a vezető mentora Szabó Péter (SZE AK, Győr), segítő mentora pedig Matus Olga (MTM, Dunaszerdahely) volt.

Xántus János (1825–1894) gimnáziumi éveit a győri bencéseknél töltötte, és mindez lehet a tudós életében mégoly meghatározó momentum, mint később a forradalom, a világraszóló kalandok vagy a megpróbáltatások sora. Bejárta az egész világot, bárhol is járt, gondot fordított arra, hogy jelentős növény- és állatgyűjteménnyel gyarapítsa hazáját. S bár a történelem eseményei ezek nagy részét megsemmisítette, a Bencés Gimnázium máig büszkélkedhet néhány eredeti Xantus gyűjteményi anyaggal, melyet győri látogatásai során ajándékba hozott. Biográfiájának részletesebb kifejtését megtaláljuk az eredményeket bemutató diákmunkában (Alföldy és mtsai. 2021).

A szakkörben résztvevő diákok szabadon választottak kutatási témát a mentor tanárok által felkínált kutatási feladatok közül. A problémafelvetéshez, magához a célhoz fokozatosan jutottunk el. Az első szakasz arról szólt, hogy megismerkedjünk a vizsgált személy biográfiájával, majd Győrött a Czuczor Gergely Bencés Gimnázium épületében található gyűjtemény anyagát tanulmányozták. A hallgatók elsőszámú feladata az volt, hogy a nagyméretű gyűjteményből kikutassák, mely zoológiai anyagok azok, ami bizonyíthatóan Xántus Jánoshoz köthetőek. A vezető mentor ezzel párhuzamosan egyéni kutatásban Xántus botanikai gyűjtését vizsgálta. A két témakör egymásra épült és a két kutatás szervesen kiegészítette egymást. Fontos forrásnak számítottak az iskolai évkönyvek, melyekben évenként közölni szokták a gyűjtemények gyarapodását. Megbizonyosodhattunk arról, hogy ez iskolatörténeti szempontból is érdekesnek számító gyakorlat mennyire hasznos is. A

természetrajzi szertár anyagáról szóló írásos adatok 1850-ig kifejezetten szegényesek (Dékány 1993). Ettől az időponttól kezdve azonban jól látszik az Entwurf (Entwurf der Organisation Gymnasien und Realschulen 1848: porosz és francia mintára készült osztrák, Magyarországon is kötelező tanrendszer) hatása, megindul egy használható szertári anyag összegyűjtése, amelyet kifejezetten jól is dokumentálnak. A gyűjtemény nem csekély mértékben gyarapodott azokban az években (1857–1861), amikor Rómer Flóris volt a szertáros. Rómer buzgó segítőjének bizonyult a néhai bencés diák, Xántus János. Az 1910-es évektől pedig két nevet emelhetünk ki, Dr. Barcza Dezső és Hegymeghy Dezső szintén jelentősen járultak hozzá a gyűjtemény gyarapodásához. A mai állomány rendkívül gazdag, csak madarakból 165 fajt, illetve 248 egyedet tartalmaz. A gyűjteményben bizonyíthatóan megtaláltuk Xantus emlős-, madár- és hüllőgyűjteséit. Botanikai gyűjtésének eredményeit azonban nem tudtuk azonosítani. A következőkben javaslatot teszünk egy kutatási programra, melynek segítségével rábukkanhatnánk Xantus herbáriumaira. Kutatásaink eredményeként egyértelműen igazolódott, hogy a gyűjtemény része a Xántus által elfogott, preparált fajok közül az alábbiak: *Callipepia californica* (egy pár), *Draco volans, Lynx rufus* és a *Taxidea taxus* egy-egy példánya (Alföldy és mtsai. 2021).

Xántus János 1868 és 1870 között kutató tagja volt az Osztrák-Magyar Monarchia kelet-ázsiai expedíciójának. Az út során Ceylon, Japán, Borneó és Jáva területén is megfordult. Minden adat arra mutat, hogy Xántusnak saját kezű herbáriumi gyűjteménye is létrejött, mely fellelhető lenne. Jávai gyűjtésének egyedei alkalmasint történeti ökológiai és éghajlattani kutatások alanyául is szolgálhatnának.

A nagyhírű gyűjtő egyes herbáriumainak holléte bizonytalan, azok nyomának eredni nagy felfedezésekkel kecsegtet. Tudomásunkra jutott, hogy Xántus János 1870. május végén 600 forintért megvásárolta, az expedíció egy másik kutatóhajóján, a Friedrich korvetten szolgáló hajóorvos dr. Emanuel Weiss herbáriumát (http://www.nationaalherbarium.nl/). Weiss doktor saját érdeklődésétől indíttatva gyűjtött növényeket az expedíció során, így azok a magántulajdonát képezték. Miután 1870. május 20-án a hajón öngyilkosságot követett el, herbáriumát – a hajó horvát tisztjeinek szavazataival – Xántusak sikerült megszereznie az osztrák kutatók orra elől. A vételről beszámolt Pulszky Ferencnek, a Magyar Néprajzi Múzeum igazgatójának. Ebből a levélből tudjuk, hogy csak ez gyűjtemény 50000 lapon, 8000 fajból állt.

Xántus Magyarországra érkezését követően összegezték a gyűjtött anyagokat. Ebből az összegzésből az derül ki, hogy a gyűjtemény 65000 herbáriumi lapot tartalmazott (Somlyay 2009). A nemzeti herbáriumokat nyilvántartó holland weblap is ugyanezt az adatot említette meg 2011-ben (http://www.nationaalherbarium.nl/). Ha úgy számolunk, hogy ebből a 65000-ből 50000 a Weiss-gyűjtemény anyaga, akkor feltételezhető, hogy a fennmaradó 15000 példány Xántus saját gyűjtése.

A Magyar Természettudományi Múzeum állattára (http://www.nhmus.hu/hu/gyujtemenyek/allattar), harasztgyűjteménye Xántus nevét, mint híres gyűjtőét említi meg, de az 1870-ben megalakuló, ma megközelítőleg 800000 herbáriumlapot tartalmazó Növénytár Herbárium Generale-je (http://www.nhmus.hu/hu/gyujtemenyek/novenytar/herbarium_generale) nem tartalmaz vele összefüggésben adatot. Megkérdezésünkre a Herbárium Generále kurátora sem emlékezett Xántus herbáriumlapra a gyűjteményben.

Megtaláltuk ellenben a Royal Botanic Garden of Edinburgh honlapján, hogy tudomásuk szerint „J. Xántus de Vesey herbáriuma a Magyar Természettudományi Múzeum herbáriumában van betagozódva más gyűjteményekbe” (https://www.rbge.org.uk/). Azt kell feltételeznünk ebben az esetben, hogy a kaliforniai gyűjteményről lehet szó, hiszen Xántus a Véssey nevet csak Amerikában használta, ezen a néven lépett be az amerikai hadseregbe. Gyűjtését a Smithsonian Institute kapta meg, esetleg duplumok kerülhettek Pestre is.

Az a kérdés azonban nyitva maradt számunkra, hogy ki osztotta be anyagát a Herbáriumba, ennek szakirodalmi nyomát nem találtuk sehol. Kiderült ellenben az, hogy a Weiss-féle gyűjteményt 1932 folyamán Gombocz Endre tagolta be a Növénytárba. Ezt a természettudományi szakosztály 1932. évi november hó 10-i ülésén jelentették be. Itt Gombocz 4000 ívről és 2000 fajról (kétszikű) számol be. Az, hogy 50000-ből csak 4000 ív volt betagozható talán Weiss hibás meghatározásaiból, a duplumokból és az anyag részleges megsemmisüléséből származhat. Tudomásunk szerint Gombocz nem publikálta ezt a munkáját, így a részleteket nem ismerjük. Még az is elképzelhető, hogy jegyzetei akkor semmisültek meg, amikor 1945 januárjában Gombocz Endre budai lakása bombatalálatot kapott, és ő maga is a romok alatt vesztette életét.

Megtaláltuk viszont azt, hogy Kanitz Ágost már 1878-ban feldolgozta a Weiss-gyűjtemény Japán anyagát. Kiderült az is, hogy Weiss és Xántus Japánban még együtt gyűjtött a lengyel származású kutatóval, Wawra-val, akinek herbáriumáról Kanitz 1878-ban írt, hogy Varsóban megtalálható.

Weiss-ről, akiről tudjuk, hogy Japánban, Jáván, Hongkongban és a Fülöp-szigeteken is gyűjtött, tudomásunk szerint arról rendelkezett, hogy gyűjteményéből kapjon Buitenzorgban (Jáva, a mai Bogor) Scheffer professzor, valamint Bécsben Fenzl professzor is. Xantus ígért Bécsnek a gyűjtemény duplumaiból, Hongkongból Berlinnek, valamint 50 lapnyi anyagot Leiden városának is. A gyűjtemény megszerzésében segédkező horvát tisztek kedvéért, Zágrábnak is ígért példányokat. A Weiss-gyűjtemény sorsát tehát hozzávetőlegesen ismerjük. A feltételezett 15000 lapnyi Xántus anyagnak azonban nem sikerült a nyomára akadni (Sándor 1970).

4. Tapasztalatok

Az élő evolúció témaköre is igényli – az előző témakörökhöz hasonlóan – a földrajzi, történelmi, filozófiai interdiszciplinaritás miatt e tárgyak bevonását az oktatás folyamatába. Tapasztalataim szerint legkönnyebben a földrajzi ismeretek integrálhatók, ennél nehezebb a történelmi és legnehezebb a filozófiai integráció megalapozása. Elemző- és problémamegoldó készség erősen fejleszthető a tudománytörténeti módszer segítségével. Erősödik az összetett problémák kulcsfontosságú elemeinek felismerése, továbbá kreatív és a gyakorlatban megvalósítható megoldások kidolgozásának eredményessége.

Irodalom

Alföldy L.–Szabó J.–Pongrácz A. 2021. *Szemelvények Xantus János egzotikus állatgyűjteményéből.* Dolgozat. Győr: Czuczor Gergely Bencés Gimnázium.

Bánkuti Zs.–Both M.–Csorba F. L. 2006. *A kísérletező ember.* Budapest: Kairosz Kiadó.

Bánkuti Zs.–Both M.–Csorba F. L.–Horányi G. 2012. *A megőrzött idő*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Both M.–Csorba F. L. 2003. *Források*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Dékány F. E. OSB 1993. *A győri Czuczor Gergely Bencés Gimnázium madárgyűjteményének katalógusa.* Kézirat. Győr: Czuczor Gergely Bencés Gimnázium.

Lovelock, J. 2010. *Gaia halványuló arca.* Budapest: Akadémiai Kiadó Zrt.

Mayr, E. 2003. *Mi az evolúció?* Budapest: Vince Kiadó.

Sándor I. 1970. *Xántus János*. Budapest: Magvető Könyvkiadó.

Somlyay L. 2009. *Dr. Somlyay Lajos kurátor szóbeli közlése 2009. július 17.*

Szabó P. 2007. *Fejezetek az újkor tudománytörténetéből*. Kaposvár: Dávid Kiadó.

A geometriai megoldások új szerepe a gyakorlati példákban

Tóth Attila
Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra

Bevezetés

A műszaki főiskolákon és a közgazdasági szakokon is megjelentek azok a feladatok, amelyek esetében geometriai tudásra, szerkesztési kézügyességre és térlátásra van szükség. A feltételes optimalizálásnál a kétismeretlenes egyenleteket helyettesíthetjük egyenesekkel, egyenlőtlenségeket félsíkokkal, és ezek metszetével. A főfüggvény egyenesével pedig megközelíthető az így nyert alakzat maximális (pl. nyereség), ill. kiadás és költség minimális pontja (Fecenko–Sakálová 2004; Fecenko–Pinda 2006; Sydsaeter–Hammond 2006). A nemlineáris megoldások esetében pedig nemlineáris alakzatok: parabolák, körök külsejét, vagy éppen belsejét vizsgáljuk, hogy hol metszik egymást, és a közös halmazt melyik pontban érinti a főfüggvény. Geometriai úton tehát máris leolvasható az optimális pont (*f*(x*,y*),..)*. Az optimumot (*max/min*) numerikus módon is meg kell határozni, így gyakorlatilag alapos matematikai alapokra van szükségük a hallgatóknak. Éppen ezért mutatkozik meg bizonyos fokú hiányosság, hiszen már a vírushelyzet előtt is megjelentek tanulási nehézségek, és úgy általában a matematikához való viszony is romlott. Ebben a tanulmányban rámutatunk arra is, miért kell megtanulni a másodfokú egyenleteket, az analitikus geometria egyenleteit és egyenlőtlenségeit, a síkok és félsíkok metszeteit, és mi a jelentősége egy-egy metszéspontnak. Hiszen végeredményként a legtöbb esetben ez adja meg az optimális megoldást.

Ebben a tanulmányban arra szeretnénk rámutatni, milyen szerepet vállalhat magára a geometria. Az újszerű matematikai megoldások gyakorlatilag az újkori, tehát az ezredforduló utáni eredmények alapján mutatkoztak meg, és fejlődnek még ma is. Sok esetben mutatnak megoldásokat olyan módszerekkel is szemben, mint a fokozatos behelyettesítés, a simplex, ami nagyon sok ideig tart. Az új megoldások abban rejlenek, hogy az optimalizálás feltételeit matematikai nyelvre fordítjuk, majd algebrai és geometriai úton egyaránt próbáljuk megoldani. Bemutatunk három-négy ilyen példát, amelyek megoldásához geometriai gyakorlat igényeltetik. Míg az ezredfordulóig a numerikus megoldások domináltak, az utóbbi évtizedben egyre inkább tért hódít a geometria. Az első feladat területek arányával fejezi ki két fiatal találkozásának eshetőségeit, ami a statisztikában gyakori jelenség, hiszen terület-integrálszámítás a valószínűségszámítás alapja. A különlegessége a példának éppen a hasonlósága a többi példával, hiszen félsíkok metszetéről van szó mindegyik esetben. A másik feladat a feltételes optimalizálás, amelyhez geometriai megoldást találtunk. A harmadik feladatban bemutattuk, hogy megoldható egy térbeli, 3 változótól függő probléma, a duális formulával és a komplementaritás elvének alkalmazásával. Ehhez azonban jó térbeli orientáció, térlátás is igényeltetik. A geometriai megoldások az egyszerűségük és gyors megoldásuk végett dominálni fognak a numerikus megoldásokkal szemben.

A negyedik és utolsó feladatokban pedig egy teljes négyzetté való alakítás módszerére hívjuk fel a figyelmet, ami megadhatja a más úton számolt optimalizálás végeredményét, de ezen felül a termék mennyiségeinek a mozgásterét is felvázolhatja. A közgazdasági feladatokban éppen a mennyiség és ár kapcsolatát vizsgálgatjuk, de megjelennek az idegenforgalom más területein is ezek a számítási módszerek. A legújabb számításokban a tőke, és az órabér is megjelennek, valamint az összkiadás és egyéb költségek is.

1. Egy statisztikai feladat geometriai megoldása

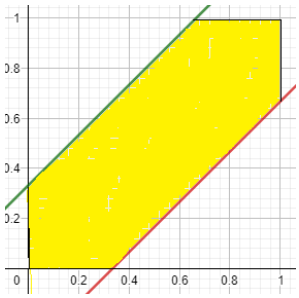
Az első példa statisztikából, egy példaértékű szemléltetés. Miben segítenek a félsíkok, metszetek? Abban, hogy meg tudjuk szerkeszteni pontosan a lehetséges esetek metszetét.

Egy valószínűségszámítási példa a következő: mi az esélye annak, hogy egy fiú és egy lány találkozik. A két személy a megbeszélésük alapján 12 és 13 óra körül szeretne találkozni, és egyforma feltételeket szabnak egymás irányában. Függetlenül egymástól érkeznek, és úgy döntenek, hogy az előbb érkező fél maximálisan 20 percet hajlandó várni (tolerancia) a másikra, miután eltávozik. Mi a valószínűsége annak, hogy találkoznak?

A feladat matematikai felírása a következőképpen alakul: *x, y* az *A* és *B* érkezésének az ideje. $\Omega = \{(x,y)\epsilon R^2; 0 \le x \le 1;\ 0 \le y \le 1\}$, mivel síkbeli geometriai félsíkkal fogjuk megoldani a feladatot, akkor az egyórás intervallumon belül mozog az *x* és *y* is (20 perc=1/3 óra).

Ha az *A* személy érkezik előbb, $x \le y$ így $y \le x + 1/3$. Ha a *B* személy érkezik előbb, $y \le x$ így $x \le y + 1/3$, ezt átalakítva $x - \frac{1}{3} \le y$. Ahhoz, hogy a feladatot meg tudják oldani, először is meg kell rajzolni két egyenest: $y = x + \frac{1}{3}; y = x - \frac{1}{3}$ az első egyenes a felső, a második egyenes az alsó vonal az 1. ábrán.

Ahhoz, hogy megállapítsuk melyik félsíkról van szó, be kell helyettesíteni pl. a $[0;0]$ pontot. Az egyenlőtlenség jele szerint azt a síkrészt keressük, amely tartalmazza a választott pontot. A mi esetünkben a megoldás a piros egyenes feletti, és a zöld egyenes alatti közös halmaz, de csak a pozitív 1 oldalú négyzet jöhet számításba az $0 \le x \le 1;\ 0 \le y \le 1$ feltételek alapján. A geometriai megoldása a feltételeknek az egységnyi négyzeten belüli párhuzamosokkal behatárolt hatszög.



1. ábra A két ifjú találkozásának lehetséges feltétele a sárga mező, ami az 1*1 négyzet része
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Matematika nyelven a találkozás eshetőségének a halmaza a következőképpen fogalmazható meg: $G = \left\{(x,y) \in \Omega; \mathrm{x} \le \mathrm{y} \le \mathrm{x} + \frac{1}{3}; \mathrm{y} \le \mathrm{x} \le \mathrm{y} + \frac{1}{3}\right\}$ illetve $G = \left\{(x,y) \in \Omega;\ |x-y| \le \frac{1}{3}\right\}$.

Az összlehetőség az egész egységnyi oldalú négyzet $m(\Omega) = 1$, ebből a találkozás eshetősége a sárga terület $m(G) = 1 - \frac{2}{3}.\frac{2}{3}$ (Vrábelová–Markechová 2001).

A találkozás valószínűsége $P = \frac{\frac{5}{9}}{1} = \frac{5}{9}$, tehát csak $55{,}55\overline{5}$ százalékos. Amire fel szeretnénk hívni a figyelmet az az, hogy ilyen jellegű területszámításokkal alapozzuk meg a matematikai statisztika alapjait. Ha nem szakaszosan, hanem folytonos függvény segítségével oldunk feladatokat, akkor az egyes intervallumokon éppen a határozott integrál segítségével tudjuk megoldani a feladatokat.

2. A feltételes optimalizálás Lagrange (nemlineáris) módszeres és geometriai megoldása

A következő példa egy feltételes optimalizálásról szóló példa, amihez Karush-Kuhn-Tucker (KKT) feltételek segítségével Lagrange multiplikátorokkal oldanánk meg a feladványt:

$$\min (x-1)^2 + (y-3)^2 \begin{cases} x+y \le 2 \\ y \ge x \end{cases}; \; x \ge 0; y \ge 0.$$

A Lagrange módszer alapján kialakítjuk a Lagrange egyenletet (Sydsaeter–Hammond 2006): $\mathcal{L} = (x-1)^2 + (y-3)^2 + \lambda_1(x+y-2) + \lambda_2(y-x)$. Az extrém ott található, ahol a Lagrange függvény első derivációja nulla, illetve a KKT feltétele alapján a $\lambda_1 \frac{\partial \mathcal{L}}{\partial \lambda_1} = 0$; illetve $\lambda_2 \frac{\partial \mathcal{L}}{\partial \lambda_2} = 0$. Ily módon 4 egyenletet kapunk:

$$\frac{\partial \mathcal{L}}{\partial x} = 2(x-1) + \lambda_1 + \lambda_2 = 0$$

$$\frac{\partial \mathcal{L}}{\partial x} = 2(x-1) + \lambda_1 - \lambda_2 = 0$$

$$\lambda_1(x+y-2) = 0$$

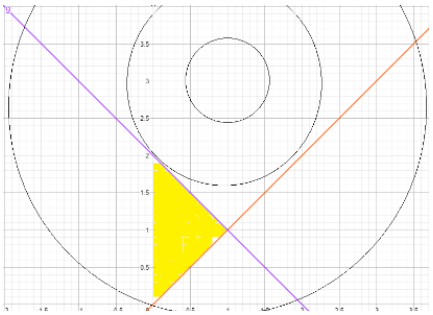
$$\lambda_2(x-y) = 0$$

Természetesen adottak a nem negativitási feltételek: $\lambda_1 \ge 0; \lambda_2 \ge 0; x+y \le 2; y \ge x$. A megoldásokat úgy kell keresni, hogy mérlegelni kell, hogy a feltétel aktív0, vagy inaktív állapotú-e. Eszerint 4 eset lehetséges:

1. $\lambda_1 = 0 ; \lambda_2 = 0$, ebben az esetben rögtön az első két egyenletből azt kapjuk, hogy $2(x-1) = 0; 2(y-3) = 0$, amiből adódna az $x = 1; \; y = 3$ megoldás, de ez visszahelyettesítve ellentmond az $x + y \le 2$ feltételnek. Tehát nem elfogadható megoldás.
2. $\lambda_1 = 0 ; \lambda_2 \ne 0$. Azt kapjuk, hogy: $x - y = 0; 2(x-1) + \lambda_2 = 0; 2(y-3) - \lambda_2 = 0$. Van három ismeretlen, és három egyenlet, amiből az $x = 2, \; y = 2$ és $\lambda_2 = -2$ megoldást kapnánk, ami nem teljesíti a feltételeket.
3. $\lambda_1 \ne 0 ; \lambda_2 = 0$ ez az eset a következő egyenleteket implikálja: $x + y - 2 = 0; 2(x-1) + \lambda_1 = 0; \; -2(x+1) + \lambda_1 = 0$. Ez a megoldás: $x = 0; y = 2$ és $\lambda_1 = 2$ már megfelelő.
4. $\lambda_1 \ne 0 ; \lambda_2 \ne 0$ esetében a következő egyenleteket kapjuk: $x + y - 2 = 0; x - y = 0; 2(x-1) + \lambda_1 + \lambda_2 = 0; 2(y-3) + \lambda_1 - \lambda_2 = 0,$ a megoldás pedig $x = 1; y = 1; \; \lambda_1 = 2; \; \lambda_2 = -2$, ami ismét nem megfelelő.

A négy esetből tehát az egyedüli megoldás a $[0; 2]$ pont. A javasolt geometriai megoldás pedig a feltételekből szabott síkrész. A pozitív síknegyedben dolgozunk. Az $y = x$ egyenes feletti félsík, valamint az $x + y = 2$ egyenes alatti félsíkok metszetét egy szabályos háromszög adja. Az *(x,y)* számpárost csakis a feltételek által megszabott mezőből vehetjük. A főfüggvény pedig az $S = (m, n) = (1,3)$ pontból húzott koncentrikus körökkel szemléltetjük, az így kapott min kör éppen a $[0; 2]$ ponton halad keresztül, a maximális pedig a $[0; 0]$ pontokon. Így szemléltethető a feladat (főfüggvény) $(x-1)^2 + (y-3)^2$ maximális és minimális pontja, ha az adott számpárost a feltételek halmazából vesszük (2. ábra).

$$\min (x-1)^2 + (y-3)^2 \begin{cases} x+y \le 2 \\ y \ge x \end{cases}; \; x \ge 0; y \ge 0.$$



2. ábra A feltételek sárga halmazához közelítünk az (1,3) pontból húzott körökkel
Forrás: saját szerkesztés 2021.

3. Egy térbeli feladat lineáris programozás geometriai megoldása

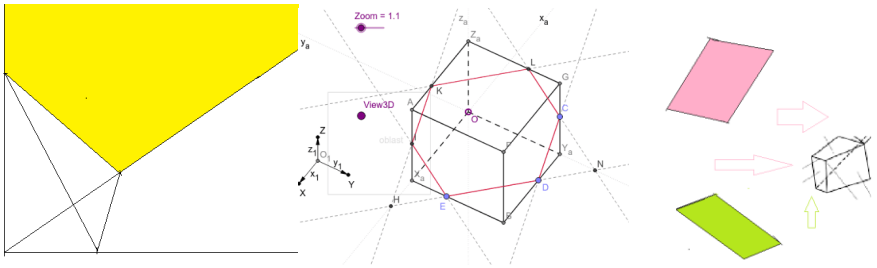
A következő példában a komplementaritás alkalmazását mutatjuk be, miszerint meg lehet geometriai módszerrel oldani térbeli feladványokat is.

Ha egy adott esetben az idegenforgalmi vállalatnak 3 részlege van és a működtetéseinek a feltételeit két egyenlet segítségével vázoljuk fel a fenntarthatóság szempontjából, akkor ez matematikailag így írható fel (Sydsaeter–Hammond 2006):

$$\min 2400u_1 + 3500u_2 + 3600u_3, \text{ ha } \begin{cases} 30u_1 + 70u_2 + 90u_3 \geq 30 \\ 80u_1 + 50u_2 + 40u_3 \geq 30 \end{cases};$$

$u_1 \geq 0$, $u_2 \geq 0$ a $u_3 \geq 0$ ami egy térbeli 3D feladvány.

El kell határozni azonban, melyiket éri meg működtetni, és melyik részleget kellene bezárni, hogy a költségeink a minimálisak legyenek. Mivel nem tudjuk ábrázolni a síkok feletti térrész metszetét (mindebben segíthetnének a kocka metszetei), csak a síkokat tudjuk ábrázolni, hol haladnak át az *x,y,z* tengelyeken, mint pl. $u_1 = 0; u_2 = 0$ behelyettesítve az $30u_1 + 70u_2 + 90u_3 = 30$, egyenletbe megkapjuk az $u_3 - at$, hogy a sík a (0;0;0,33) ponton keresztül megy át a *z* tengelyen (($u_3 = \frac{30}{90} = 0{,}333$). Annyit tudunk csupán eldönteni, hogy az egyes síkokban melyik egyenes van felül, és a két egyenes feletti térrészről van szó. Például az *zy* síkban a 3. ábrán látható rószaszín egyenes van felül, így ez a térrész lenne. Majd a következő síkokban is ilyen megfontolásokkal elemzünk, de térbelileg nem tudjuk összerakni ezeket a részeket. A térbeli próbálkozásokkal fejleszthetjük a térlátás képességét is. Ha például könnyen vágható anyagból kifaragunk egy kockát, akkor az egyes oldalaira rá tudjuk vinni a síkbeli alakzatokat, félsíkokat. A kocka egyes oldalain tehát meghatározható, melyik a két egyenes feletti közös halmaz, attól függően, hogy az egyenes alatti (≤), vagy feletti (≥) síkrész az egyenlőtlenség jelétől függően. A lehetséges megoldások halmaza lehet egy úgynevezett konvex poliéder, amelynek a csúcsai az extremális pontok (3. ábra).



3. ábra Bonyolult térbeli feladat
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Csakis kockametszetekkel tudnánk megoldani ezeket a feltételeket, majd ha minimalizálási feladatról szólna, akkor alulról közelítenénk a fősíkkal, ha pedig maximalizálási feladatról van szó, akkor felülről közelíthetnénk a fősíkkal a kockametszethez. A matematika új fejezetei azonban a komplementaritás segítségével más lehetőséget is kínálnak.

A térbeli fő feladványt (prím függvény) egy duál megoldás segítségével transzponáljuk síkbelivé. Tehát 3D-ből transzponáljuk 2D-be, majd miután megállapítottuk, hogy melyik feltétel nem befolyásolja a prím optimumát, visszatranszponálunk.

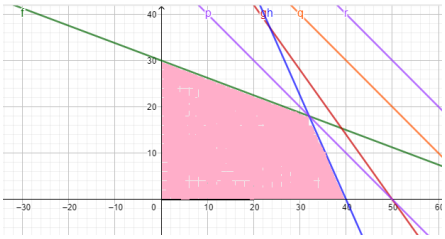
$\min 2400u_1 + 3500u_2 + 3600u_3$, ha a feltételek $\begin{cases} 30u_1 + 70u_2 + 90u_3 \geq 30 \\ 80u_1 + 50u_2 + 40u_3 \geq 30 \end{cases}$

Megkeressük a feltétel baloldalának a mátrixát, ezt transzponáljuk:

$\begin{pmatrix} 30 & 70 & 90 \\ 80 & 50 & 40 \end{pmatrix} \Rightarrow$ a transzponálás után $\begin{pmatrix} 30 & 80 \\ 70 & 50 \\ 90 & 40 \end{pmatrix}$ majd mindezt megoldjuk a duál segítségével, amikor a feladványok eleje és hátulja felcserélődik. Az előjelek is felcserélődnek, tehát ami $\geq$ az $\leq$ lesz.

$\max 30x_1 + 30x_2$, ha a feltétel $\begin{cases} 30x_1 + 80x_2 \leq 2400 \\ 70x_1 + 50x_2 \leq 3500 \\ 90x_1 + 40x_2 \leq 3600 \end{cases} x_1 \geq 0, x_2 \geq 0$

Az első feltétel az *f* egyenes, a másik feltétel a g és a harmadik a h egyenes segítségével ábrázolható, az egyenesek alatti közös halmaz pedig csakis az *f* és h alatti terület. A g egyenes tehát nem befolyásolja a félsíkok metszetét, így a kettes egyenes ún. rejtett értéke nulla. A komplementaritás elve alapján ezért a prím feladvány második paramétere $(u_2 = 0)$ nulla kell, hogy legyen. De elsősorban meg kell állapítani a transzponált feladat optimumát (amit csillaggal jelölünk*). Ha a főfüggvény által meghatározott párhuzamosokkal közelítjük meg a három feltétel közös halmazát, láthatóan a p egyenes éri el egy pontban ezt a halmazt. Ez a pont pedig az *f* és g metszéspontja (4. ábra).



4. ábra az *f*,*g*,*h*-val jelzett egyenesek alatti félsíkok közös halmazához közelítünk párhuzamosan *p*,*r*-el
Forrás: saját szerkesztés 2021.

$$30x_1 + 80x_2 = 2400$$
$$90x_1 + 40x_2 = 3600$$

Az egyenletpáros megoldása $x_1^* = 3{,}2$ és $x_2^* = 1{,}8$. Behelyettesítve a főfüggvénybe:

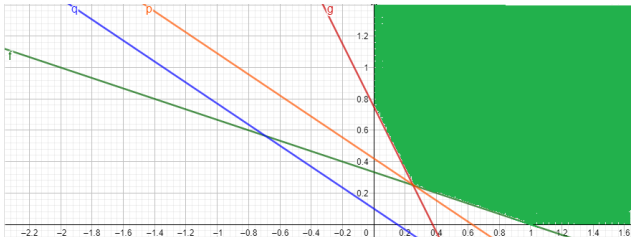
$f^* = 1500$ értéket kapunk.

Az ezredforduló utáni új matematikai fejezetek segítségével tehát megoldható a 3D, hiszen ezt a megoldást visszatranszponáljuk az eredeti feladványba azzal, hogy megállapítottuk, hogy az $u_2 = 0$, a $\min 2400u_1 + 3500u_2 + 3600u_3$, ha a feltétel $\begin{cases} 30u_1 + 70u_2 + 90u_3 \geq 30 \\ 80u_1 + 50u_2 + 40u_3 \geq 30 \end{cases}$

A feladat redukálódik 2D síkbelivé:

$\min 2400u_1 + 3600u_3$, ha a feltétel $\begin{cases} 30u_1 + 90u_3 \geq 30 \\ 80u_1 + 40u_3 \geq 30 \end{cases}$

Ami már sikeresen megoldható a síkban, ismét a két egyenes $(30u_1 + 90u_3 = 30; f)$ és $(80u_1 + 40u_3 = 30; g)$ feletti közös síkrész meghatározásával jön létre a feltételek értelmezési közös halmaza (5. ábra).



5. ábra Az *f,g* félsíkok közös metszetéhez közelítünk a fő függvénnyel párhuzamosokkal (*p,q*)
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Ehhez a halmazhoz közelítünk alulról a főegyenessel párhuzamosokkal (*p,q*), így alulról elérve a közös halmaz első pontját megkapjuk a prím feladat optimumát, ami a minimális költséget jelenti. A feladat tényszerűen megállapítja egy idegenforgalmi vállalatnál, hogy melyik részleget kell és meddig üzemeltetni, és melyiket kell pl. éppen a fűtés miatt csak kis lángon temperálva fenntartani, de bezárni télire.

$$30u_1 + 90u_3 = 30 \ (1)$$
$$80u_1 + 40u_3 = 30 \ (3)$$

Mivel a kettes egyenes kinullázódik a komplementaritás elve végett, a megoldás a fő feladat (1) és (3) egyeneseinek a metszéspontja. A számítás csak megerősíti az ábrából is leolvasható értékeket, miszerint: $u_1^* = 0{,}25$ a $u_3^* = 0{,}25$.

A főfüggvény minimalizálásának a megoldása tehát a behelyettesítés után (*f**): $\min 2400u_1 + 3500u_2 + 3600u_3 = 2400 * 0{,}25 + 3500 * 0 + 3600 * 0{,}25 = 1500$.

Ezek a geometriai megoldások nagyom igényesek, sok esetben igényeltetik a nagyítás és kicsinyítés, valamint roppant érzékeny éppen a főfüggvény irányítényezőjére. Sok esetben pl. hozzá is simulhat egy-egy szakasz részhez, ebben az esetben a megoldás a szakasz összes pontja.

4. Monopolista és monopszonista esetek geometriai felvázolása

A monopolista helyzetben levő vállalatok meghatározhatják, hogy ugyanazon az áron árusítják a termékeiket vagy különböző árakon. Például a termékmennyiségtől *(Q)* függően így határozhatják meg az egyes országokban az árakat, miközben a befektetés, vagy kiadás a következő egyenlettel adható meg:

$C = 6Q = 6Q_1 + 6Q_2$, a különböző árak pedig (Fecenko–Sakálová 2004):

$P_1 = 40 - Q_1 \ ; \ P_2 = 30 - Q_2$

Ebből a nyereség a termék mennyiségét beszorozzuk az árral, ez lenne a bevétel, miszerint: $\pi = P_1Q_1 + P_2Q_2 - 6C = 40Q_1 - Q_1^2 + 30Q_2 - Q_2^2 - 6Q_1 - 6Q_2$

A matematika egyes fejezeteiben találjuk az ún. teljes négyzetté való átalakítást, amit a középiskolás módszerekkel bizonyítottunk *x,y* számpáros segítségével:

$$x^2 - 34x + 289 + \ y^2 - 24y + 144 = 433.$$

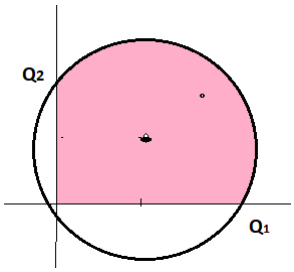
Ez pedig egy kör, amelyik akkor lesz a legnagyobb, amikor a sugarát éppen a (17,12) pontba helyezzük, bármely más pontban kisebb lesz, és a sugara 20,808. A klasszikus megoldás pedig:

$$\pi'(Q_1) = 34 - 2Q_1$$
$$\pi'(Q_2) = 24 - 2Q_2$$

és akkor lesz stacionárius pontja, ha az első deriváció nulla, ez pedig a $(Q_1, Q_2) = (17{,}12)$ helyen van. A maximális nyereség pedig akkor van, amikor a következő összefüggés pozitív

$$\pi''_{Q_1Q_1}.\pi''_{Q_2Q_2} - \pi''_{Q_1Q_2} = (-2)(-2) - 0 = 4.$$

Ami az előbbi geometriai megoldás előnye lehetne az az, hogy korlátozza, illetve grafikusan meghatározza a mozgásterünket (6. ábra).



6. ábra A (17,12) középpontból szerkesztett kör, és a Q_1; Q_2 mozgástere
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A feltételes optimalizálásnál sokfajta példát lehet előállítani (Hamala 1972; Gass 1972), amelyeknek a megoldásai numerikusak. Nézzük meg a geometriai megközelítést is. Ha pl. a körök segítségével behatárolható a mozgásterünk, akkor egy célfüggvény segítségével közelíthetünk a pozitív síknegyedben egy kör és egy parabola közös halmazához. A célegyenes irányítényezőjének, meredekségének a változásával pedig ecsetelhetjük, hogy az optimális megoldás is változhat.

A következő példában egy korridor kialakítására mutatunk rá, mégpedig a határesetek, a határhajlandóság, illetve a termelés által kialakított legalsó nem átléphető szinttel tudjuk behatárolni. Ha egy termelési függvény az alábbi egyenlettel írható le:

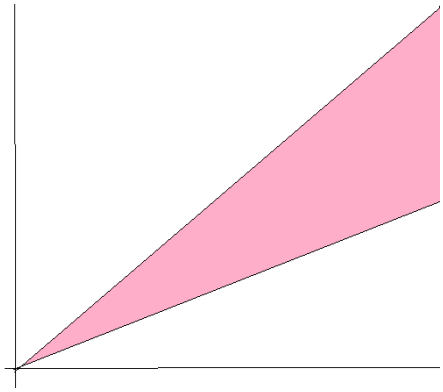
$$f: z = 5xy - x^2 - 3y^2,$$

akkor a marginális összetevőire pedig a deriváltjaik egyenlőtlenségeit kell megvizsgálni:

$$MPD_x = \frac{\partial f}{\partial x} = 5y - 2x \text{ és } MPD_y = \frac{\partial f}{\partial y} = 5x - 6y.$$

Ezeknek az összetevőkre jellemző, hogy emelkedő tendenciát kell mutassanak, miszerint

$$5y - 2x \geq 0 \text{ és } 5x - 6y \geq 0.$$

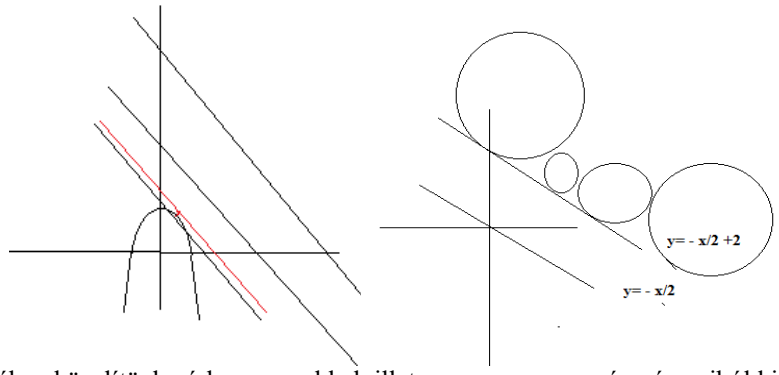


7. ábra A 0,83 és 0,4 irányítényezőjű egyenesek közé beékelt korridor
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Így alakul ki az a térrész (korridor), eszerint ilyen határok között kell mozogni az egyes termelési paraméterekkel, hogy a termelés fenntartható legyen. Tehát a két félsík metszete egy korridort ad (7. ábra).

5. Egyéb geometriai alkalmazások

A 8. ábrán két rajz található, a baloldalin a feltételek parabolájához közelítünk a célfüggvény egyeneseivel, a jobboldalin egy egyenes számpárosai segítségével számított pontokból rajzolunk fel köröket, melyik számpárosnál lesz a legkisebb sugarú kör.



8. ábra Egy parabolához közelítünk párhuzamosokkal, illetve egy egyenes számpárosaiból kialakított körök közül melyik lesz a legkisebb sugarú kör ($x^2 + y^2 = r^2$)
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A gyakorlatból vett példák nincsenek logikai sorrendben feltüntetve, hiszen csak a geometriai megoldásuk hasonlít egymáshoz. Ez annyit jelent, hogy az egyenlőtlenségek geometriai megoldása félsík vagy síkrész (például a kör vagy parabola belseje). A példákban éppen a matematikai nehézség van fokozva, illetve a végén említett példákkal pedig rámutatunk, hogy a gyakorlatban az ár-mennyiség feltételei is meghatározhatók mértani úton.

Összegzés

A tanulmányban rámutattunk, milyen jelentőséggel bír a lineáris és nemlineáris feladatok megoldásánál a geometria. Mindig ráakadunk újszerű matematikai megoldásokra, így fejlődik ez a szakterület is. Tehát nemcsak a numerikus megoldások fejlődnek, hanem a mértani szemléltetésük is. Ezáltal egyszerűbb, gyakorlatiasabb végeredményekhez is juthatunk. Szükségeltetik azonban fejleszteni a geometriai képességeket, a térlátást is a hallgatóknál.

Bemutattunk három olyan példát, amelyek megoldásához egyszerűbb és kézenfekvőbb geometriai módszert alkalmazni. Az első feladat területek arányával fejezi ki két fiatal találkozásának eshetőségeit, ami a statisztikában gyakori jelenség, hiszen terület-integrálszámítás segítségével számoljuk az esetek valószínűségét. A különlegessége a példának éppen a többi példával való hasonlósága, hiszen mindegyik esetben félsíkok metszetéről van szó. A második feladat a feltételes optimalizálás, amelyhez geometriai megoldást találtunk. A harmadik feladatban bemutattuk, hogy megoldható egy térbeli, 3 változótól függő probléma, a duális formulával és a komplementaritás elvének alkalmazásával. Ehhez azonban jó térbeli orientáció, térlátás is igényeltetik. A geometriai megoldások az egyszerűségük és gyors megoldásuk végett dominálni fognak a numerikus megoldásokkal szemben.

A negyedik fejezetben pedig a nyereségfüggvény algebrai és geometriai megoldását mutattuk be, illetve a lehetséges értékek mozgásterét. Tulajdonképpen a marginális

együtthatók határértékének a segítségével állapítható meg a korridor, ami gyakorlatilag mértani úton megszerkesztett 2 félsíkkal körbezárt közös halmaz.

Rámutatunk egyéb geometriai alkalmazásokra is (5. fejezet). Mindezek végett azonban azt kell javasolnunk, hogy a középiskolákban meg kell jobban alapozni a geometriai tudást (Nagy 2021), hogy azon hallgatók, akik közgazdasági és idegenforgalmi jellegű főiskolára jelentkeznek, nem feltételezik, hogy nehéz matematikával és geometriai szerkesztésekkel kell foglalkozniuk majd.

Köszönetnyilvánítás
A tanulmány a KEGA 015UKF-4/2020 *Development spatial abilities of 10–12-year-old students* projekt segítségével jött létre.

Irodalom
Fecenko, J.–Pinda, Ľ. 2006. *Matematika 1*. Bratislava: Iura Edition, 65.
Fecenko, J.–Sakálová, K. 2004. *Matematika 2*. Bratislava: Iura Edition, 81: 59–61.
Gass, S. I. 1972. *Lineárne programovanie,* Bratislava: Alfa, 47.
Hamala, M. 1972. *Nelineárne programovanie,* Bratislava: Alfa, 47, 231.
Nagy L. Zs. 2021. *Záhadný svet čísel*, Nitra: UKF, 68–78.
Sydsaeter, K.–Hammond, P.I. 2006. *Matematika közgazdászoknak*. Budapest: Aula, 641–665.
Vrábelová, M.–Markechová, D. 2001. *Pravdepodobnosť a štatistika* Nitra: UKF, 24.

3. Bölcsészettudomány, filozófia I. – II.

A rendezőelvek és a logikai szintek

Bihari Péter
Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest

Bevezetés

Mit jelent ma az a szó, hogy kifejezéstisztaság? Értelmezhető ez a fogalom irodalmunk jelen állapotára, amikor leginkább a szövegek keveredéséről, nyelvjátékokról, intertextualitásról és a jelentés dekonstrukciójáról beszélünk? A világirodalom a fokozatos informális kiegyenlítődés felé tart, ahogyan azt a posztmodernben tapasztaljuk (minden dolog minden egyéb dolgot – is – jelent). Roland Barthes *A szerző halála* című dolgozatában már 1968-ban leírta, hogy „(…) egy szöveg nem szavak egyetlen vonalra illeszthető sorozata, amelyek sorra átadják egyetlen jelentésüket (…) hanem sokdimenziós tér, amelyben sokféle írás verseng és fonódik össze, s ezek közül egyik sem eredeti" (Barthes 1968: 50–55).

Jelen dolgozat egy hosszabb kutatómunka részeredményének bemutatása, amely a fentebbi folyamatot az entrópia természettörvényének összefüggésében szerette volna megérteni. E kutatás során valószínűvé vált, hogy az irodalmi művekben nem a szavak, a nyelvtani vagy figuratív elemek, hanem az általuk kifejezett értékek és elvek entrópiáját lehet jobban vizsgálni, mert ezek alkotnak zárt rendszert.[1]

1. Szakirodalmi áttekintés

Az irodalom és az entrópia kapcsolatának értelmezésére idehaza és külföldön is csak szórványosan történtek kísérletek. Magyar részről Ungvári Tamás értelmezte az entrópiát az irodalomra, mégpedig a téma-réma viszony kapcsán (Ungváry 1996). Az ő felfogásában a szövegben megjelenő új információ – a réma – a befogadás későbbi periódusaiban témává (ismert információvá válik), ami egy inflálódási folyamat. Ez az elgondolás helyes és érdekes, de olyan nyitott rendszerként értelmezhető elemekből indul ki, amit Ungváry Tamás „irodalmi tények"-nek hív. Hogy ez miért nem elegendő felfogása irodalom és entrópia viszonyának, azt Hankiss Elemér fejti ki meggyőzően (Ungváry Tamásnál jóval korábban, nem vele vitázva) *Fejlődik-e az irodalom?* című tanulmányában (Hankiss 1989). Hankiss Elemér az irodalom változásait a társadalom változásaiból vezette le, aminek egyenes következménye, hogy az „irodalmi tények" az idő múlásával folyamatosan bővülő halmazban jelennek meg, magyarán egy dinamikusan fejlődő, nyílt rendszerről beszélünk.

Hankiss Elemér irodalmi folyamatokra a redundancia, a negentrópia, illetve a differenciálódás fogalmakat értelmezte, amelyekkel tulajdonképpen azt a folyamatot jelölte, ahogy a társadalom összetettebbé válása folyamatosan újdonságértéket visz át az irodalomba.

Ezen a ponton érdemes kitérni dr. Németh Zoltán *Hálózatelmélet és irodalomtudomány* című tanulmányára, aki egészen más szempontból, de szintén rendszerként értelmezi az irodalmat. Szerinte az irodalom olyan rendszer, amely „(…) utalhat egyrészt a szövegek és életművek paradigmatikus csoportosulására, másrészt az egymástól elkülönülő nyelvhasználati-világnézeti jelenségekre, harmadrészt pedig azokra az originális teljesítményekre, amelyekből megteremthető a csomópontok és hálózatok rendszere" (Németh 2013: 56).

[1] Az a néhány dolog, amit az irodalom által kifejezünk, az ókor óta nem változott.

Külföldön E. Zamiatin 2012-ben foglalkozott entrópiával a *From Symbolism to Socialist Realism* című kötetében (Zamiatin 2019). A szerző itt történelmi jelleggel végigkövette az irodalom forradalmi változásait a szimbolizmust követően a szocialista realizmusig. Kitért az entrópiára is, de csak szórványosan érintette. Mint írja, az irodalom változásai egymást követő forradalmak, számos forradalom, és ez egy olyan folyamat, amely nem lehet véges, mindez szerinte végtelen. Ő is tagadja tehát az irodalom zárt rendszer voltát azáltal, hogy minden forradalmat egy új forradalom követ.

G. Febres és K. Jaffé *Quantifying structure differences in literature using symbolic diversity and entropy criteria* című tanulmányában már komolyabb szinten foglalkozik az irodalom és entrópia összefüggésével (Febres–Jaffé 2016). Figyelemre méltó munkájukban a szavak sokféleségét kötötték össze Nobel-díjas szerzők spanyol és angol nyelvű szövegeivel, és amit találtak, kapcsolatba hozták az írás minőségével. Kicsit árnyalja a képet, hogy ehhez egy kritikai skálát is fel kellett építeniük. Kiegészítették mindezt azzal, hogy a szöveg műfaja is hatással van az entrópiára (náluk ez sokszínűséget jelent). Ami ebben a vizsgálatban véleményem szerint talán nem elég átgondolt, hogy szintén a szóanyagra vonatkoztatott entrópiát vizsgálja és hozza összefüggésbe az írásmű áttekinthetőségével.

Fontosnak tartom megemlíteni még, hogy jelen dolgozat nagyban támaszkodik Claude Shannon információelméletére, aki egy üzenet hírértékét (H) a hír valószínűségével vagy valószínűtlenségével, bizonytalanságával hozza kapcsolatba. Eszerint egy kisebb valószínűségű üzenetnek az információtartalma magasabb. Minél bizonytalanabb egy esemény, a hírértéke annál nagyobb (Shannon 1948).

2. Módszertan

A fentebb felsorolt művek szerzői egyetértettek abban, hogy a rendszerként elképzelt irodalom vizsgálatához szükség van alapvető rendszerelemekre. Jelen tanulmány ezt mintavételes eljárással, százhuszonnégy irodalmi mű (117 prózakötet, 4 lírai mű és 3 tényirodalmi mű) alapos, többszöri feldolgozásával végezte el 2007 és 2018 között. A vizsgált kötetek diakrón időintervalluma nagyjából száztíz év volt (1906–2018).

A regények kiválasztása az első 101 esetében véletlenszerű volt, az utolsó 20 mű pedig a Libri irodalmi díjra 2016-ban és 2017-ben jelölt húsz prózai, tényirodalmi és lírai alkotás volt. Végül csatlakozott ezekhez érdekességként a kutatást végző szerző három saját prózakötete.

A vizsgálat módja a szerkezeti, tipográfiai, jelentéstani és hatásesztétikai működéshez szükséges elemek megfigyelése és alakváltozataik kötetről kötetre terjedő kigyűjtése volt. Ennek okán a műveket kétszer is fel kellett feldolgozni, ugyanis a későbbi művekben felismert és kigyűjtött elemeket meg kellett keresni a korábban már feldolgozott művekben (ez az újrafeldolgozás jelenleg 33 regénynél jár).

A kigyűjtött 1200 elemből, az alakváltozatok szerinti csoportosítás után, illetve értelmezésükkel egybekötve egy 400 szócikket (elemcsoportot) tartalmazó írástechnikai szótár jött létre. Itt az elemcsoportok sorszámot kaptak (pl. SZT-330. – Ritmus; SZT-112. – Darabolás; stb.). A sorszámot az irodalmi elem elnevezésének betűrendje adta. A szócikk az előfordulások felsorolásával kezdődik, definiálja a jelenséget, végül egy szakirodalmi résszel zárul, ahol irodalmi tanulmányok, kritikák alanyaként mutatja be a tárgyát. Végül a szócikket nyolc meghatározó táblázat zárja, amelyek a kapcsolati hálót és az elem alapvető paramétereit mutatják be.

3. Eredmények

3.1. Az irodalmi elemek

A szótárban felsorolt elemek kapcsolódási mintái szolgáltak az elméleti rész fejtegetéseinek alapjául. Meg lehetett figyelni teljesen pontosan, hogy a vizsgált regényekben mely elemek mely elemekkel fordultak együttesen elő a szövegkorpuszban (gyakoriság szerint társult elemek). Meg lehetett figyelni, hogy mely elemek teszik szükségessé egyéb elemek megjelenését (például egy *nyomozói folyamat* szükségessé teszi a *nyomozó* megjelenését – ezek lettek a logikailag vonzott elemek). Végezetül meg lehetett figyelni, hogy mely elemek gyakorolnak vonzati hatást (gyakorisági alapon) egyéb elemekre, ehhez csak vissza kellett keresni egy adott elemnél, hogy mely elemeknél jelenik meg logikailag vonzottként (ez esetben azt látjuk, hogy a *nyomozó* gyakorol vonzati hatást a *nyomozói folyamat* megjelenésére – de nem teszi a megjelenését bizonyossá).

A kutatás a szótár anyagát – a szócikkeket – vette irodalmi elemeknek. Azt a feltételezést választotta kiindulási pontjául, hogy bármely működő nyelvnél nem a szókincs a döntő, hanem a nyelv belső rendszerszerű összefüggései. Ezek alacsony szókincs (viszonylag kevés elem) esetében is megmutatják a rendszertani működéseket.

Az elemek kigyűjtése egy adott szándék figyelembevételével történt: mivel a kutatás korai kérdésfeltevése az irodalmi disztinkcióra vonatkozott, végig azokat az irodalmi jelenségeket igyekezett kigyűjteni, amelyek kapcsolatba hozhatók egy irodalmi mű kritikai megítélésével. Így kerültek a vizsgált elemek közé hatásesztétikai, dramaturgiai összetevők. Végül, amikor világossá vált, hogy a kapcsolatok sokrétűbben vizsgálhatók, az irodalmi elemek definíciója bővítésre került: az irodalom eleme minden nyelvi jel, ami irodalmi kifejezéssel bír.

Mivel nagyon általános dolgokat kellett integrálni (szerkezeti, modalitási, logikai minőség béli és jelentésbeli dolgokat), *sztereotip írói alternatívá*knak lettek elnevezve. A megkülönböztetés érdekében az elemeket ezentúl csak *sztereotíva*ként említem.[2]

A kutatás második nagy állomása a rendezőelvek – tkp. szimmetriák – véges számának és sorba állíthatóságának felismerése volt.

[2] Sztereotíva: A rendszerben megjelenő új, kifejeződésre vonatkozó információsűrűség e tanulmányban értelmezett alapegysége. Egyben mindazon kifejezésre használt irodalmi elemek gyűjtőfogalma, amelyek mellett a mű elkészítésekor az író – mint Adó – dönt, s amiket a befogadó – mint Vevő – újrafeldolgoz. A kifejezésre vonatkozó adatokat csak beható vizsgálat után lehet belőle részben kinyerni. Legfontosabb jellemzője, hogy tizenkétféle valószínűségi sűrűséggel (Ψ) rendelkezik tizenhatféle paraméter irányába, így igen magas kombinatorikai értékkel képes megkülönböztetni az információ kifejezéserősségét. Bármely irodalmi mű véges számú sztereotívát tartalmaz. Valamely szöveg effektív sztereotíváinak száma megegyezik azzal a sztereotívaszámmal, amit a befogadó felismer a szövegben, s ezáltal annak információtartalma számára megnyilvánul. A fel nem ismert és fel nem dolgozott (immanens) sztereotívák információtartalma a Kifejezés terén nem nyilvánul meg, és az információzajt (szóródott információt) növeli. A sztereotíva valószínűségi amplitúdójának differenciálásával létrehozott diszkrét információs mátrix felírása lehetővé teszi az elemek egymás közötti fonódási lehetőségeinek elméleti matematikai tanulmányozását (lásd állapotvektorok, a létrejövő többfázisú vektorterek integráljainak halmazelméleti műveletei stb.). A sztereotívát a beolvasási folyamatra jellemző többféle temporalitás következtében létrejövő összetett szerkezetváltozások periodikusan kiszakítják az aktuális kötöttségi állapotából (ez okozza az újabb és újabb periódusú információszóródást), amit egyelőre csak egy bonyolult, háromnál több fázisú (sokdimenziós) vektortérben értelmezett, egymással szerteágazó kapcsolatban álló halmazok összefüggéseinek az absztrahálásával lehetne leírni. A művelet után a sztereotíva által hordozott információ konvergenciahajlamaira (értékszempont felé való elhajlás) valószínűségi előrejelzést tehetünk. Maga a kifejezés a *sztereotíp írói alternatíva* kifejezésből van alkotva szóösszetétellel.

3.2. A rendezőelvek (szimmetriák)

Az irodalmi szövegek között léteznek alapvető szimmetriák. Például, ha két eltérő térben és/vagy időben született szöveg egy szegénylegény három próbatételét mutatja be, akkor az a dolog, hogy ezek a művek egy népmesei alak három próbáját tartalmazzák, szimmetrikusak. A szimmetria azt jelenti, hogy teljesen mindegy, melyik történetről tesszük azt a kijelentést, hogy egy szegénylegény három próbatételét tartalmazza, az adott műre ez igaznak fog bizonyulni.

E gondolkodásmódon belül maradva a kutatás során 16 olyan szimmetriát sikerült meghatározni, amely az irodalmi kifejeződésre felírható. Ez nem azt jelenti, hogy nincsen több belőlük, hanem hogy ez a tanulmány ebben az időben ennyiről tud. Ezeket a szimmetriákat tekinthetjük szervezőelveknek is, de a félreértések elkerülése érdekében inkább az értékszempont kifejezést használom rájuk az elkövetkezőkben. A felismert értékszempontok a következő, 1. táblázatban kerülnek ismertetésre.

1. táblázat Az ismert értékszempontok, belső szerkezetük rendezettségének, illetve rendetlenségének sorrendjében

Gondolatkísérlet		**Ideológiai üzenet átadása**		**Szerelem & Erotika**	
Mozaikosság & Montázs		**Csoport & Összetartozás**		**Félreértések**	
Utazás & Kaland		**Küzdelem & Erőszak**		**Elszeparálódás**	
Rejtély		**Életveszély**		**Bukás**	
Fikciós síkok változása		**Szabadulás**			
Irónia & Humor		**Kimagasló egyéniség**			

A kutatás valószínűsíti, hogy a rendezettség balról jobbra haladva növekszik, a felhasználható struktúrák száma ugyanebben az irányban csökken.
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Miután a kutatás idáig jutott, az alapkérdés arra kezdett fokozatosan irányulni, hogy miként viszonyulnak a sztereotívák ezekhez az értékszempontokhoz. Lehetséges, hogy a sztereotívák kötődése az értékszempontokhoz nem egyforma? Lehetséges, hogy a befogadás periodikus volta (az információk beolvasásának temporalitása) miatt konvergenciák jönnek létre a befogadás során valamelyik értékszempont felé? És ha igen, ezek a konvergenciák vajon tanulmányozhatóak valamilyen módszerrel?

Valószínűnek tűnt, hogy ha olyan elemek kapcsolódnak periodikusan egymás után, amelyek alacsony információsűrűséggel fejeznek ki egy bizonyos értékszempontot, akkor a kifejeződés befogadása elhajlik ennek az értékszempontnak az irányába.[3] Azzal a feltételezéssel folytatódott a munka, hogy ebben az esetben ezek az alacsony információsűrűségi pontok erős kontrasztba kerülnek egy szövegen belül az információsűrűbb pontokkal, és így esetenként stabil mintákat hoznak létre. E minták regények nagy számában önazonosan megfigyelhetők. Ezeket nevezte el a dolgozatíró sztereotipikus paradigmáknak.

[3] Megjegyzendő, hogy nem szabad összekevernünk az információsűrűséget az információmennyiséggel. Míg a második esetben az információmennyiség egyenesen arányos az üzenet hosszával, tehát ahogy az elemek kapcsolódnak egymáshoz ($H(x) = H(x_1,x_2,\ldots,x_j)$), addig az információsűrűség azt fejezi ki, hogy mennyiféle adatot tudunk az adott jelből kinyerni. Például a számítástechnikában alkalmazott bitnél tudjuk (nem azonos az információt jelölő bittel), hogy ha nem nulla, akkor egyes (könnyen kinyertük az információt, mert a bit maximálisan információritka). Ugyanezt nem mondhatjuk el egy gótikus templom rózsakeresztjéről. (lásd MacCallum 1989). Nincs tehát összefüggésben a területtel (bit/inch). A rózsakereszt sokkal inkább bit/sec, tehát az idővel áll kapcsolatban. Az évszázadok során a kultúra fejlődésével sokkal több irányban nyert jelentést, és így a kezdeti rendezettsége (fókusza) egyre rendezetlenebbé (több kifejeződés felé is szimmetrikussá) változott, pl. építészet, irodalom, filozófia, vallás irányába.

Minden értékszemponthoz több mintát is talált a szerző, de a munka még nincs abban a fázisban, hogy matematikailag is sikerült volna ezek felírása, mivel az első 101 regény ismételt átvizsgálása még csak a 33. regénynél tart, és amíg nincs a gyakoriság teljesen felírva az elemekre, addig nem lehet elkezdeni a konkrét valószínűségi, statisztikai és kombinatorikai vizsgálatot.

Az mindenesetre biztosnak tűnik, hogy amikor a befogadó egy inflálódott struktúrát egy értékszemponthoz tartozó paradigmába belehelyez (pl. valószínűsíti egy *Alien*-film elején, hogy a film végére a főszereplők nagy része meghal majd), a jelentés bizonytalanságát leíró valószínűségi sűrűségfüggvény a paradigma felismerésekor egy határozott jelentés felé összeomlik (a dolgozat alapfeltételezése szerint az agyi folyamatok teljes egészében kvantummechanikaiak), és az elvárt tartalom a befogadóban mindenképp megnyilvánul (kifejeződik). Létrejön egy elvárási horizont, ami ezt követően temporálisan hasonló módon periodikusan változik (új és új kifejeződések felé vesz fel csúcsértéket).

Hogy a sztereotívák és az értékszempontok kifejeződéserősségi mátrixát felírhassuk, szükség volt olyan konstansokra, amelyek nagy valószínűséggel – valamilyen szisztéma szerint – megadják az irodalmi elemeknek egy bizonyos értékszempont felé felírható kifejeződési erősségét. Ezek a konstansok szabadságfokoknak lettek elnevezve.

Egy sztereotíva szabadságfoka azt az állapotát fejezi ki, hogy mennyi szellemi energia[4] kell hozzá, hogy egy adott értékszemponton kívül egy másik értékszempont felé is észleljük a konvergenciáját. Ha sok, az elem szabadságfoka magas. Ez felfogható az elemnek (szterotívának) egy értékszemponttól való elszakadási potencialitásaként is. Valószínűleg említhetnénk konkrét fizikai energiaként is, hiszen Neumann János felírta a konkrét összefüggést az információ, az energia és az entrópia között. [5]

3.3. A logikai szintek[6]

A logikai szintek a szabadságfokok igen/nem (1/0) állapotának differenciálásai, azaz a teljesen biztos kifejezés és a nagyon valószínűtlen kifejezés közötti intervallum önkényes felosztásai. A felosztás a következőkben kifejtett tizenkét állapotot különbözteti meg.

3.3.1. Kötött elhajlás

Az értékszempont és a sztereotíva önazonosak, egyik sem képzelhető el a másik nélkül. Az elemnek semmilyen szabadsága sincs (SZ=0), hogy az értékszempont kifejezése nélkül tűnjön fel irodalmi művekben. Például egy *párbaj-szituáció* (SZT-331/B) kifejezi a Küzdelem & Erőszak értékszempontját. Ugyanakkor, ha küzdelemről, erőszakról írunk egy történetben, meg fog jelenni a *párbaj-szituáció*.[7] Egyszerűbb lenne, ha csak a Küzdelem felé értelmeznénk

[4] A kifejeződés felismeréséhez szellemi energia szükséges, amelynek nagyságrendje összefügg a jel kifejezéstisztaságával. Minél kifejezéstisztább (információritkább) valami felé a jel, annál kevesebb szellemi energia befektetése révén értelmezzük az adott irányba.

[5] Az információ és energia összefüggéséről Szilárd Leó magyar fizikus nagy jelentőségű dolgozatának köszönhetően van tudomásunk (Szilárd 1929). Az információ által ugyanis entrópiacsökkenésre s azáltal munkavégzésre kényszeríthető egy közeg, de ehhez legalább egy mérés elvégzése szükséges, ami viszont entrópianövekményt okoz. Az entrópianövekmény csak akkor értelmezhető, ha az információnak is energiaértéket tulajdonítunk. Ennek értelmében 1 bit információhoz 10^{-23} J/K entrópiacsökkenés szükséges. Mindezt a fenti folyamatokra vonatkoztatva valószínűsítem a $H=\Delta E$ összefüggést, tehát hogy egy rendszerben minden energiaváltozásnak hírértéke lehet.

[6] A.E. van Vogt amerikai író tiszteletére, aki *Siklie* című regényében használta ezt a kifejezést („logic of levels”, lásd Vogt 1973). A dolgozatíróban e kisregény hatására fogalmazódott meg a logikai értékek differenciálhatóságáról való elképzelés.

[7] A *párbaj-szituáció* legenyhébb kifejeződése, az *intellektuális rivalizáció* kifejezi a küzdelmet (és azontúl az erőszakot is), mert megtalálható benne a hatalmi nyomás (pszichikai erőszak). A *párbaj-szituáció* legerősebb fizikai formája, az *ártatlan áldozat* sérelmére elkövetett *szervi sérülés*, magyarán a horrorirodalom szintén

a *párbaj-szituációt*, de az értékszempont a dolgozat felfogásában dipólusos: a küzdelmet és erőszakot szétválaszthatatlannak értelmezi.[8]

3.3.2. Félkötött elhajlás (erősen)

A sztereotíva az értékszempont megjelenését okozza, de az értékszempont nem okozza a sztereotíva megjelenését. Például egy *seregszemle* (SZT-335) kifejezi a Küzdelem & Erőszakot, de sok Küzdelem & Erőszakot kifejező mű nem használ *seregszemlé*t.

3.3.3. Félkötött elhajlás (gyengén)

Az értékszempontból nagy valószínűséggel következik a sztereotíva megjelenése, mivel az összes paradigmája elhagyhatatlan módon tartalmazza (gyakorisági valószínűség). Például a Küzdelem & Erőszakból következik a *feszültség* (SZT-152), amit mindegyik ismert (e dolgozatban felírt) háborús paradigma használ. Ugyanakkor számtalan olyan szövegben található *feszültség*, amelyet nem Küzdelem & Erőszak vált ki, hanem például Rejtély vagy Életveszély, esetleg Bukás.

3.3.4. Járulékos elhajlás (erősen)

A sztereotíva összetevője az értékszempont *legalább eg*y paradigmájának. Például, ha egy történet a Küzdelem & Erőszak kifejezésére ostrom-paradigmát használ, akkor a *zárt tér* (SZT-394) jó eséllyel benne lesz a történetben.

3.3.5. Járulékos elhajlás (gyengén)

A sztereotíva bármely – az értékszempontra felírt – paradigma elhagyható része. Nincs olyan paradigma, ami kötötten tartalmazza, mert csak egy logikailag vonzottan társult sztereotíva révén csatlakozik a paradigma egyik központi eleméhez. (Például a *zárt tér* (SZT-394) és a *zárt térből való szabadulás* (SZT-394) gyakran fordulnak elő együtt, ezek logikai alapon társult sztereotívák.) A *zárt tér* önmagában nem a leggyakoribb eleme a Küzdelem & Erőszaknak, viszont létezik egy ún. ostrom-paradigmája, amelynek a *zárt tér* elhagyhatatlan része (ha nincs zárt tér, nincs ostrom). A *zárt tér*nek a logikailag vonzó sztereotívája, a *zárt térből való szabadulás* szintén eleme a paradigmának, viszont már egy távolabbi holdudvar része, mivel nem feltétlen következik a zárt térből a szabadulás, így a paradigmára csak az esetek egy részében lesz felírható, ezért a fix mintázatból – az ostrom paradigmából – elhagyható.

3.3.6. Félszabad elhajlás (erősen)

A sztereotíva nem tartozik közvetlenül az értékszempont egyetlen paradigmájához sem, viszont egy kötött, félkötött vagy erősen járulékos viszonnyal társul valamelyik paradigma elhagyhatatlan sztereotívájához. Az ostrom-paradigmában például a *döntő csata* (SZT-267) előtti *vis maior* (SZT-387) sok esetben elhagyható (ilyen *vis maior* volt az *Egri csillagok*ban a lőszertorony felrobbanása). A *vis maior* egyik gyakorisági társult sztereotívája, a *kókler* (SZT-50) viszont egyáltalán nem eleme a paradigmának. Ellenben a *vis maior*hoz gyakorisági alapon mégis kapcsolódik. Így a *kókler* a Küzdelem & Erőszak értékszempontja felé egy erősen félszabad elhajlást fog mutatni.

---

tartalmazza az erőszakon túl a küzdelmet is, amennyiben a párbajt mint két szubjektum azonos érték (testi épség, szellemi integritás) birtoklására irányuló egymásra hatását értelmezzük.

[8] Mindegyik értékszempont dipólusosként tűnik fel, létezik egy minimálisan és egy maximálisan strukturált állapota.

3.3.7. Félszabad elhajlás (gyengén)

Amikor a fentebb leírt módon, paradigmán kívül és a második hatvány által jön létre az értékszempont és a sztereotíva közötti kapcsolat.[9] A sztereotíva nem tud közömbössé (szabaddá) válni a vizsgált értékszemponttól két társulásnyi távolságban sem. A Küzdelem & Erőszakhoz erősen félszabadon kötődő *kókler* gyakoriság által társult sztereotívája a *visszautazás egy adott helyszínre* (SZT-390). Nincs köztük oksági kapcsolat, mégis a két elem gyakran megjelenik együtt. Ezért a Küzdelem & Erőszak felé a *visszautazás egy adott helyszínre* már csak a második hatványon (az értékszempont felé sokkal kevesebb nehézséggel) fog gyengén félszabad elhajlást elszenvedni.

3.3.8. Szabad elhajlás (erősen)

Szabad elhajlásnál a sztereotíva nincs semmire kényszerítve. Például a *zsugorodás* (SZT-400) gyakran megjelenik ifjúsági regényekben és szuperhős történetekben (olykor harcolnak is ezek az apró emberek, lásd Tőke Péter *Óriásvilág* c. regényét). De attól, hogy a Küzdelem & Erőszak kifejezésére az *Óriásvilág*ban megjelent egy *zsugorodás,* maga a zsugorodás nem fogja az értékszempontot a legcsekélyebb mértékben sem kifejezni más történetekben.

3.3.9. Szabad elhajlás (gyengén)

A sztereotíva elvileg megjelenhet a vizsgált értékszemponttal kapcsolatban, de a valóságban nem tudunk rá példát mondani. Gyakorisága minimális, az információs értéke – megjelenésekor – pedig nagyon magas. Elvileg egy *szálmetonímia*[10] (SZT-346) megjelenhet egy háborús regénynél, de gyakorlatilag nem tudunk megemlíteni olyan háborús regényt, amelynél ez a fajta szerkesztésmód valaha is megjelent volna. Itt tehát semmilyen módon nem fejezi ki a sztereotíva az adott értékszempontot, még úgy sem, mint fentebb az erősen szabad állapotnál, hogy olykor – felidézhetően – megjelenik vele kapcsolatban.

3.3.10. Független elhajlás

A sztereotíva nem fordulhat együtt elő a hozzá ilyen módon kapcsolódó értékszemponttal. Például egy Életveszélyen alapuló háborús regény esetében a *szövegen kívülre utalások* (SZT-353) függetlennek minősül, mivel ha a figyelem elterelődik, az életveszély kifejeződése megszűnik. Ha nem foglalkozunk a hősökkel, nem hat ránk az életveszéllyel járó feszültség. Az író kitekint a saját maga által létrehozott univerzumból, s ezáltal megváltoztatja a fikciós síkot.

3.3.11. Atipikus elhajlás (gyengén)

Amennyiben a sztereotíva egy vagy több, a vizsgált értékszempont kifejeződését gátló másik értékszemponttal legalább erősen járulékos viszonyban áll, akkor az elhajlása a vizsgált értékszempont kifejeződése ellen hat. Például ha a Küzdelem & Erőszak erősen kifejeződik, nem fogja tudja használni a Gondolatkísérlet paradigmatikus struktúráit. Ha mégis megteszi, a Küzdelem & Erőszak többé nem a saját információs anyagát fejezi ki, hanem a Gondolatkísérletét, és ezért válik atipikussá a folyamat. Például Madách *Az ember tragédiájá*ban a Küzdelem & Erőszak atipikus módon veszít kifejezést a Gondolatkísérlet felé. A Gondolatkísérlet könnyen ki tudja fejezni a Küzdelem & Erőszakot (lásd szinte a teljes sci-fi irodalmat), de a Küzdelem & Erőszak csak atipikusan tudja kifejezni a Gondolatkísérletet, mert sokkal szegényesebb (rendezettebb) a kifejezhető információs anyaga (ez az alapja az értékszempontok inflációs sorrendjének). A hangsúly Madách

[9] Ha a társult elemek társult elemeit vizsgáljuk, exponenciális összefüggés szerint fogunk egyre több elemet találni, a felbukkanási valószínűség tehát ugyanannyival csökken.
[10] A történet két párhuzamos szálon fut, és az elbeszélői hangsúly a történet egy pontján kicserélődik köztük.

drámájában a kísérleten marad, a küzdelem bemutatása pedig a gondolatjáték kifejeződését szolgálja („Ember küzdj és bízva bízzál”).

3.3.12. Atipikus elhajlás (erősen)

A sztereotíva a vizsgált értékszempont kifejeződését roncsoló valamely egyéb értékszemponttal (vagy értékszempontokkal) kötött vagy legalább félkötött elhajlást létesít. Ahogyan fentebb, itt is kifejezésbeli ellentétről beszélünk. Egy szegényesebb és rendezettebb struktúrakészlettel rendelkező értékszempont felé kötötten vagy félkötötten elhajlott sztereotívát használunk egy gazdagabb kifejezési lehetőségekkel rendelkező értékszempont kifejezésére. Például az *epizódok, jelenetek, szituációk felcserélhetősége* (SZT-74) a Küzdelem & Erőszak felé erősen atipikusan fonódik, mivel az így leírt dolgok a Mozaikosság & Montázs értékszempont felé nyilvánulnak meg félkötötten.

Ha a Mozaikosságot akarjuk kifejezni („Minden egész eltörött” – Ady) a Küzdelem & Erőszak által, a hangsúlyt nem tudja átvenni a Küzdelem & Erőszak. Kisebb az információs anyaga. Így egy háborús regény paradigmájában nem tud megvalósulni a lezáró „nagy csata”, mert nincs fix időrend, ugyanígy elveszti szövegbeli helyzetét a seregszemle vagy az ártatlan áldozat. Nem tud bekövetkezni a tragikus lezárás vagy a happy end a maga helyén (a Küzdelem & Erőszak kifejeződésének rendezetlensége tehát igen jelentős mértékben nő).

Ugyanakkor – a független kapcsolattal ellentétben – mégiscsak meg lehet írni egy olyan háborús regényt, amelyik mozaikos szerkezetű, és epizódjai nem tartanak egymással oksági kapcsolatot. Újdonságértéke magasabb lesz a szokásos háborús regényekénél.

4. Eredmények

Mivel inflációs sorrendbe állíthatjuk az értékszempontokat, és értéket adhatunk a szabadságfokoknak, ha a fenti tényezőket mátrixba helyezzük, matematikai nyelvre fordíthatjuk le a sztereotívák és értékszempontok viszonyát. Így néz ki táblázatban ábrázolva a *darabolás*[11] (SZT-112) nevű szerkezeti elem (a szabadságfokok felírást lehetővé tévő jókora táblázatok adatai nélkül).

2. táblázat Az SZT-112 elem értékszempontok felé mutatott valószínű szabadságfokai

Darabolás (SZT-112)					
Gondolatkísérlet	járulékos	Ideológiai üzenet átadása	járulékos	Szerelem & Erotika	szabad
Mozaikosság & Montázs	kötött	Csoport & Összetartozás	járulékos	Félreértések	félszabad
Utazás & Kaland	járulékos	Küzdelem & Erőszak	szabad	Elszeparálódás	járulékos
Rejtély	félszabad	Életveszély	járulékos	Bukás	atipikus
Fikciós síkok változása	félszabad	Szabadulás	szabad		
Irónia & Humor	járulékos	Kimagasló egyéniség	atipikus		

Forrás: saját szerkesztés 2021.

Folytatva a gondolatsort, ha a szintek energiaértéket is jelölnek (dekódoláshoz befektetett szellemi energia), ezeket viszonyíthatjuk egymáshoz. Amennyiben azt a szabadságfokot, amely maximálisan információritka az értékszempontra vonatkoztatva (mert egyértelműen kifejezi), a nullához rendeljük, akkor hozzá képest mindegyik magasabb szintnek egy egységgel több energiát tulajdoníthatunk (ahogy az arányosság elve a sorrendiséghez egy lineáris folyamat esetében viszonyul). Ekkor a legmagasabb energiájú gyengén szabad

[11] A regény különböző, egymással okságilag nem összefüggő darabokból épül fel, és így mesél el egy metatörténetet (lásd Vance 1992).

elhajlás 9-es energiaértékkel fog bírni, míg az erősen félkötött elhajlás csak 1-essel. A kötött kapcsolódás nullás értékűnek adódik.

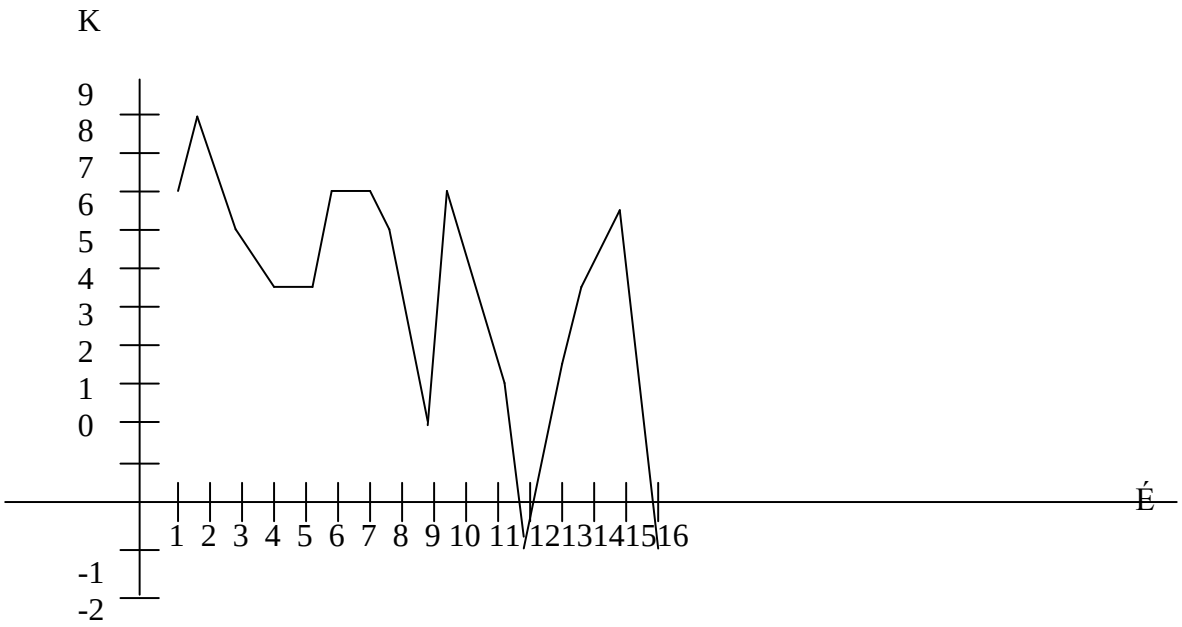
A gyengén szabad kapcsolatokból átvett energia így 1-gyel, a kötöttekből átvett pedig 9-cel növeli meg a sztereotíva **nehézségét** (valamitől való elszakadási ellenállását) valamely kifejezéstartomány (értékszempont) irányába.[12]

3. táblázat A szabadságfokok értékszempontokhoz rendelt valószínű számértéke elhajlásuk valószínű erőssége szerint

Darabolás (SZT-112)		Nehézség (64)			
(1) Gondolatkísérlet	6	(7) Ideológiai üzenet átadása	6	(13) Szerelem & Erotika	2
(2) Mozaikosság & Montázs	9	(8) Csoport & Összetartozás	5	(14) Félreértések	4
(3) Utazás & Kaland	5	(9) Küzdelem & Erőszak	2	(15) Elszeparálódás	6
(4) Rejtély	4	(10) Életveszély	6	(16) Bukás	–1
(5) Fikciós síkok változása	4	(11) Szabadulás	1		
(6) Irónia & Humor	6	(12) Kimagasló egyéniség	–1		

Forrás: saját szerkesztés 2021.

Ez pedig már ábrázolható matematikai koordináta rendszerben (1. ábra).



1. ábra Az elem görbéje a Kifejezéserősség / Értékszempont tengelyen
Forrás: a grafikon a 3. táblázat mátrixtáblázata alapján készült 2021.

Az 1. grafikon összevethető egyéb sztereotívák grafikonjával, amiből további következtetések vonhatóak le.

[12] Minden struktúra hordozza a saját strukturáltságára vonatkozó információt is, ezért is van, hogy a fonódásban részt nem vevő elemek információs értéke (=váratlansága) mindig magasabb, mint az egymással szerkezetet alkotóké. A sztereotíva-kapcsolatokban a szabadságfoki potenciális energia a struktúrában nehézséggé alakul, így a számsorrend megfordul, amikor már nem potenciális energiáról (elhajlásról), hanem magáról a struktúráról (szerkezeti nehézségről) beszélünk. Az elhajlási energiaérték és a sztereotíva nehézsége közötti relációt extenzív viszonyként értelmezzük, azaz a kettő (energia és nehézség) együtt mindig egyetlen állandó értéket képvisel, az összegük nullának adódik.

5. Következtetések

A sztereotívák „nehézsége” általában különböző.[13] Nehézségi *fonódásaikat*[14] matematikailag lemodellezhetjük. Nyilván a valós folyamatot nem tudjuk szimulálni, ami az olvasás tényleges aktusa során történik. Viszont közelebb juthatunk annak felismeréséhez, hogy miként értjük meg egymást.

A gyakorlatban mindez azt jelenti, hogy az olvasásban való előrehaladás során egyre kevésbé tudjuk a beolvasott információt elvonatkoztatni bizonyos, már megértett és feldolgozott kifejeződésektől. Nehezebben tudjuk a számunka fontos módon, esetleg valami másra értelmezni az elem által már képviselt információt, mivel egy feldolgozott információt nem tudunk nem feldolgozottá, nem megértetté tenni. Ilyen tekintetben nem értelmezhető a felejtés gyakorlata, nem tudjuk azt mondani, hogy Timár Mihály érzéketlen a gyönyörű Tímea iránt, ha már egyszer befogadtuk, hogy kifejeződött viszonyukban a Szerelem & Erotika.

A struktúrák kifejezés iránti nehézségi gyarapodása sorozatos fonódásaikból adódik. A folyamat végállapota (lenne) a maximális nehézség, ahol minden értékszempont kifejezése egyenlő(en nagy) lenne. A nagy nehézségű struktúrák azonban inkább kihullanak és fázist váltanak, semmint elveszítsék a nehézségüket és kifejezés terén átértelmeződjenek. (Feltételezhetően így biztosítja a nyelv és a tudat a mindenkori, lehető legtisztább és legfókuszáltabb szemantikát.) A sztereotívák nehézségi szám alapján osztályokba is sorolhatók.

Összegzés (alkalmazhatóság, használat)

Jelen tanulmány nem független a korábbi évek alatt létrehozott sztereotíva-szótártól, illetve a sztereotívák különböző fonódásainak következményeit bemutató – itt nem részletezett – elméleti vizsgálódásoktól. A teljes kutatási anyag alkalmazhatósága érinti az irodalomkritika területét (a kifejezéstisztaság vizsgálatához és az elhasznált struktúrák felismeréséhez segítve hozzá az irodalomkritikusokat), a komparatisztikához (a szótár struktúrái megkereshetőek és felismerhetőek egyetlen író munkáiban, térségek vagy időszakok irodalmi anyagában, összevethetők írók különböző korszakaiban, különböző írók szövegeiben, különböző területek vagy népek szövegeiben abban a tekintetben, hogy mely alakváltozatban, mely eltérésekkel építik be műveikbe a szótárban definiált irodalmi elemeket).

Az irodalomelméleti rész fontos útmutatást adhat az alkotóknak, hiszen a szótár megalkotásának eredeti célja az irodalomkritikai disztinkció volt. Így feltárt számos olyan dramaturgiai eszközt, illetve mintát, amely segítheti a regényírók munkáját. Felismerte például az atipikus kifejeződés elvét – és sok egyéb elvet is –, ami által a regényírók tudatosabbak lehetnek a magasabb újdonságértékkel rendelkező művek alkotásában.

Már folyik a világirodalom digitalizálása. Hamarosan lehetségessé válik egy olyan adatbázis összeállítása, amely egy mesterséges intelligencia révén felismerheti ezeket az elemeket a különböző szövegekben. Így idővel nagyon eltérő szövegek közötti kapcsolatok is érdemben vizsgálhatóak lehetnek (lásd alakváltozatok).

A jelen tanulmányban ismertetett elméleti részlet, az értékszempontok és a logikai szintek elmélete teret nyerhet azokban az informatikai műhelyekben, amelyek irodai alkalmazásokat fejlesztenek. Például – a Pécsi Tudományegyetemen folyó mesterséges intelligenciával zajló nyelvfeldolgozáshoz hasonlóan (ahol a magyar nyelv digitális nyelvi

[13] Nehézség: a sztereotíva értékszempontok felé mutatott információsűrűség-értékeinek összege. A maximális információs sűrűség azonos a maximális entrópiával, azaz nem nyerhetünk ki kifejeződésbeli különbséget (információt) egyik értékszempont felé sem már az adott elemből (ez az elméleti abszolút végpont, ahol az elem már nem képes energiaváltozásra).

[14] Fonódások: sztereotívafúziók (irodalmi elemek kapcsolatai).

modellezése folyik a Microsofttal kooperálva) – kifejleszthető ezekből az alapelvekből olyan algoritmus, amely mesterséges intelligencia révén figyeli az író által begépelt szöveget, megkeresi benne az ismert irodalmi elemeket (sztereotívákat), és azoknak inflációs állapota, paradigmamintázatai és konvergenciái alapján tudósítja az írót, hogy éppen milyen kifejeződést erősít és milyen mértékben. Mely paradigma felé halad, melyeket használ, és mi ezeknek a viszonya (fókusz, eklektika). Javaslatot is tehet a továbbiakra, ha az író tájékoztatta róla, hogy milyen irányba akarja elvinni az írását. Ezzel a felhasználó növelheti vagy csökkentheti művének fókuszát, ami az egyik legfontosabb szépírói szempont.

Irodalom

Barthes R. 1996. A szerző halála. In: Barthes R. (szerk.): *A szöveg öröme.* Budapest: Osiris Kiadó, 50–55.

Febres, G.–Jaffé, K. 2016. Quantifying Structure Differences in Literature Using Symbolic Diversity and Entropy Criteria. *Journal of Quantitative Linguistics* 24: 16–53.

Hankiss E. 1989. Fejlődik-e az irodalom? In: Szili J. (szerk.): *Irodalomelméleti tanulmányok 10*. Budapest: Akadémiai kiadó, 251–252.

McCallum, J.C. 1989. *Information Density of Office Books*. New York, NY.: ACM SIGOIS Bulletin.

Németh Z. 2013. Hálózatelmélet és irodalomtudomány In: Németh Z. (szerk.): *A posztmodern magyar irodalom hármas stratégiája*. Pozsony: Kalligram, 56.

Shannon, C. 1948. The Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technikal Journal* 27: 379–423.

Szilard L. 1929. Über die Entropieverminderung in einem thermodynamischen System bei Eingriffen intelligenter Wesen. *Zeitschrift für Physik* 53: 840–856.

Ungváry T. 1996. *A szépség születése.* Budapest: Maecenas.

Vance, J. 1992. *Haldokló Föld*. Debrecen: Cherubion.

Vogt, A.E. 1973. *The Silkie*. London: New English Library.

Zamiatin, E. 2019. *From Symbolism to Socialist Realism*. Boston: Academic Studies Press.

Célpontban a Götze-fivérek Adalékok a nemzetiszocialista Németország jogalkotásához

Eged Alice
Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Debrecen[1]

Bevezetés

A Német-Római Birodalomban V. Károly császár készíttette el az első, a birodalom teljes területén hatályos büntetőtörvénykönyvet, a Constitutio Criminalis Carolinat 1532-ben. Ez a törvénykönyv eljárásjogi szabályokat és büntető anyagi jogi szabályokat egyaránt tartalmazott, valamint meghatározta az egyes bűncselekményeket, illetve az azokra kiszabható büntetéseket. A kódexet a tényállások szabatos megfogalmazása, az aránylag enyhe büntetési tételek, a védelem jogainak tiszteletben tartása és a kínvallatás korlátozása jellemezte. A Carolina a 18. század második feléig Németország meghatározó büntetőtörvénykönyve volt.

A természetjogi iskola elkötelezett híve, Carl Gottlieb Svarez vezetésével megalkotott Porosz Általános Törvénykönyv, az Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten (ALR) 1794-ben lépett hatályba. A kódex majd húszezer szakasza a magánjogi normák mellett büntetőjogi normákat is tartalmazott. Két évtizeddel később, 1813-ban a bajor király jóváhagyta az Anselm von Feuerbach lovag által kidolgozott büntetőtörvénykönyvet, amelyre sokan a mai napig a német büntetőjog-tudomány egyik csúcspontjaként tekintenek (Gellér−Ambrus 2017: 47).

Poroszország 1851-ben két és fél évtizednyi előkészítő munka után a bajor büntetőkódexet mintául használva új büntetőtörvénykönyvet léptetett hatályba, amely ahogyan manapság is szokásos, általános és különös részre volt tagolva. Ez az új büntetőjogi jogszabálygyűjtemény képezte az alapját az 1872. január 1-jén hatályba léptetett és a német birodalom teljes területére alkalmazni rendelt büntetőjogi kódexnek. Az új büntetőtörvénykönyv logikusan szerkesztett, egyszerű és világos tényállásokat fogalmazott meg, valamint tartalmazta a modern büntetőjog szinte valamennyi alapelvét, és például szolgált más országok szabályozásának, így a magyar jogalkotásnak is. A weimari köztársaságban az 1920-as évek elejétől a büntetésvégrehajtás területén bevezetett új jogszabályokat a természetjogi felfogás és a tudományos megközelítésű, determinista, tettesközpontú büntetőjog alapelveinek figyelembevétele jellemezték. A büntetőtörvénykönyvet az idők folyamán többször módosították, de kiállta az idő próbáját, mert a mai napig a Német Szövetségi Köztársaság hatályos törvénykönyvei közé tartozik.

A nagy hagyományokkal rendelkező németországi jogászképzés az egységes jogász eszményképe alapján szerveződött. Az egyetemeken a jogászhallgatók kiváló képzésben részesültek. Az egyetemi képzés felölelt minden jogterületet, és elsősorban a tökéletes bíró eszményképére formált bírói hivatásra való felkészítést vette alapul, de lehetséges volt bármely jogi szakmában elhelyezkedni.

[1] Az írás elkészítése idején a DRHE kutatásfinanszírozási támogatásában részesültem. (E.A.)

1. A nemzetiszocialista diktatúra büntető igazságszolgáltatásának főbb jellemzői

Minden diktatórikus rendszer a törvényesség látszatára törekszik. A hatalom fenntartásának egyik eszköze az intézkedéseinek keretül szolgáló jogszabályi környezet megteremtése. A Német Nemzetiszocialista Munkáspárt, az NSDAP uralomra kerülése Németországban nemcsak kormányváltáshoz, hanem rendszerváltáshoz is vezetett. Adolf Hitler kancellárrá történő kinevezése elindította a német jogrendszer teljes átalakítását. Az új jogrendszer megtagadta a korábbi alapelveit, jelentősen átalakította az intézményrendszert, és figyelmen kívül hagyta az egyetemes európai jogi civilizáció tradicionális értékeit. A vezérelv, a Führerprinzip felülírta a demokratikus államépítés szinte valamennyi elvét, köztük a hatalmi ágak szétválasztását, a parlamentarizmus eszméjét és a szabadságjogok biztosítását.

A hatalomátvétel után a büntetőpolitikát meghatározó elvek is jelentősen megváltoztak. Száműzték a nullum crimen sine lege és a nulla poena sine lege büntetőjogi alapelveket, amelyek egy jogállamban alkotmányi princípiumokként azt rögzítik, hogy az elkövető büntetőjogi felelősségét csak olyan cselekmény miatt lehet megállapítani, amelyet a törvény az elkövetés idején büntetni rendelt, és nem lehet olyan büntetést kiszabni vagy intézkedést alkalmazni, amelyről törvény az elkövetés idején nem rendelkezett. A nemzetiszocialista államban a büntetendő cselekmény fő kritériuma az „egészséges népi érzület” megsértése lett, ráadásul a jogi garanciákat fellazította az analógia. A büntetések jelentősen szigorodtak, és a halálbüntetéssel fenyegetett cselekmények köre egyre nőtt. A büntetőeljárásban nem érvényesült az ártatlanság vélelme, korlátozták a védelem jogait, és a bírói levelek intézményének bevezetésével csorbult a bírói függetlenség. A rendkívüli főügyészi perorvoslat bevezetése is a jogrend instabilitása irányába mutatott, hiszen lehetővé tette a jogerős bírói ítéletek felülvizsgálatát.

A büntetésvégrehajtásra vonatkozó alapelvek is megváltoztak, és a weimari örökséget hamar felszámolták. A berlini *Der Angriff* című napilapban 1934 februárjában megjelent egyik írás arról értekezett, hogy már egy esztendeje más szelek fújnak a német büntetésvégrehajtásban: az új rendszerben a bűnözők átnevelésének korábbi „szentimentális” programját felváltotta a kényszereszközöket is alkalmazó represszív gyakorlat. A cikk szerzője, Roland Freisler, akkor igazságügyi minisztériumi államtitkár, 1942-től a Népbíróság elnöke, elégedetten jegyezte meg, hogy a bevezetett intézkedéseket nemcsak a jogásztársadalom helyeselte, hanem elnyerte a társadalom többségének támogatását is (Müller 2020: 110). Az 1923. június 27-én kihirdetett, a rabok élet- és munkakörülményeit szabályozó rendelkezéseket[2], amelyek előírták többek között a rabokkal való igazságos és emberséges bánásmód kötelezettségét (49. §), a visszaesés elkerülése céljából a munkára és rendre nevelés szükségességét (48. §), a fogvatartottak egészségének védelmét a káros hatásoktól a munkavégzés során (71. §), a munkavégzés során az önállóság fokozatos visszaszerzésére való törekvés segítését (68. §), a vasárnapi, illetve a zsidó vallásúak számára a szombati pihenőnap biztosítását (72. §) „humanitárius érzelgősség” címén figyelmen kívül hagyták. Ennek az lett a következménye, hogy a büntetésvégrehajtási intézetekben elhelyezett, megnövekedett létszámú embertömeg körülményei drasztikusan leromlottak. A szinte középkori elvekhez való visszatérés eredményeképpen a napi munkaidőt megnövelték, a fogvatartottak ellátására fordított állami összeget jelentősen csökkentették, az ideiglenes eltávozást megszüntették, a rabok látogatót alig fogadhattak, csomagot nem kaphattak, tisztálkodásra csak két-négy hetente volt lehetőségük, a dohányzást megtiltották számukra, a börtönökben működő könyvtárakat megszüntették, a „szabadidőben” katonai foglalkozásokat tartottak. A rabok élelmezése olyan mértékben lecsökkent és olyan egyoldalúvá vált, hogy többségüknél komoly egészségügyi problémák léptek fel. A börtönökben fertőző betegségek ütötték fel a fejüket, és szinte minden rab bőrbetegséggel és anyagcserezavarokkal

[2] Reichsgesetzblatt Teil II. Grundsätze für den Vollzug von Freiheitstrafen vom 7. Juni 1923. Nr. 23. 263−282.

küszködött. Orvosi ellátást nem biztosítottak (Müller 2020: 112), így a halálozási ráta már az 1930-as évek közepére jelentősen megemelkedett.

2. Olimpiákra várva

A Nemzetközi Olimpiai Bizottság (NOB) az 1931-es barcelonai ülésszakán döntötte el, hogy a XI. Nyári Olimpiai Játékok rendezési jogát Berlinnek adja. A testület egyszer, 1912-ben már bizalmat szavazott a német fővárosnak. Az építkezések hamar elkezdődtek, és 1913 nyarán II. Vilmos császár jelenlétében fel is avatták a központi létesítménynek szánt berlini Grunewald-stadiont, amely a kor legmodernebb sportlétesítménye volt. Az első világháború miatt azonban 1916-ban elmaradtak a játékok.

Az NSDAP hatalomra jutása utáni években azonban a NOB, értesülve a rendszer brutális intézkedéseiről, komolyan elgondolkodott, hogy más nemzetnek adja át a szervezés lehetőségét. A nemzetiszocialista kormány számára presztízsveszteséget jelentett volna, ha 1936-ban Berlin helyett egy másik városban rendezik meg a sporteseményt, ezért a német politikai vezetés erőteljes meggyőző kampányba kezdett. Nyilatkozatokban biztosították a NOB-ot és a világ közvéleményét, hogy Németország tiszteletben tartja az olimpia szabályzatát, és az országból elmenekültek számára is lehetővé teszi a versenyen való részvételt. A NOB megnyugvással vette tudomásul a kormány ígéretét és megerősítette, hogy 1936-ban Berlin fogadhatja a sportolókat. Ezzel sikerült elejét venni a bojkottot tervező országok további szervezkedésének is. Így az a merőben szokatlan helyzet alakult ki, hogy 1936-ban Németország lehetett mind a nyári, mind a téli olimpiai játékok házigazdája, ugyanis a téli játékok rendezésének jogát a Zugspitze közelében fekvő Garmisch és Partenkirchen városkák közösen még korábban elnyerték.

Németország számára fontos volt, hogy a sportolók és a külföldi látogatók egy békés és toleráns ország élményével távozzanak. Éppen ezért a vendégeket nem csupán a modern olimpiai létesítményekkel és a kiváló szervezéssel akarták elkápráztatni. Az ország vezetői a látogatók felé a német vendégszeretet, a segítőkész és barátságos emberek, a csodálatos szépségű tájak, a jó közbiztonság, a nyugodt politikai légkör, a rohamosan fejlődő gazdaság és a kiváló infrastruktúra képeit igyekeztek közvetíteni. A szemfényvesztés terve megvalósulni látszott, mert a Németországba látogatók többségét lenyűgözték az ország természeti szépsége, a barátságos vendéglátás, a jó szervezés és a harmónia egyéb megnyilvánulási formái. A vendégek, ellentétben Victor Klempererrel, aki merő politikai vállalkozásként emlékezett meg a naplójában a sporteseményről (Grothe 2008), nem látták, sokan nem is akarták látni, hogy a zsidók elleni támadások csak átmenetileg szüneteltek, a náci retorika pedig csak átmenetileg mérséklődött (Boyd 2019: 240−241). Történt azonban valami, ami ezt az idilli képet megzavarni látszott.

3. A Götze-fivérek bűnlajstroma és kézre kerítésük

1934. november elejétől majd négy esztendőn át Berlin délnyugati kerületeiben, kezdetben főleg Grunewald városrészben bizonyíthatóan több mint másfél száz rablótámadást hajtottak végre. A támadássorozatban két ember vesztette életét, és többen megsérültek. Az elkövetők a sötétség beálltával a fákkal és bokrokkal sűrűn borított területeken, a parkoló autókban turbékoló szerelmespárokat támadták meg. A támadást elszenvedők elmondták, hogy két álarcos férfi osont az autójuk mellé, feltépték az ajtót, és zseblámpával a szemükbe világítottak. A támadók fegyvert tartottak a kezükben és pénzt, illetve az utasok értéktárgyait követelték (Stürickow 2005: 78). Mindazonáltal a rendőrségen viszonylag kevés károsult tett feljelentést, és inkább vállalták a veszteséget, csak ki ne derüljön a család és a nyilvánosság előtt, hogy félreléptek. A feljelentés mellett döntő áldozatokat a rendőrkapitányságon meglehetős ellenszenvvel fogadták, és a jegyzőkönyvek felvételét a rendőrök részéről sok kellemetlen megjegyzés kísérte. Ennek ellenére a nyomozó hatóság komolyan vette a

bejelentéseket, és már az első alkalommal, 1934. november 2-án kérte a sajtót, hogy tegyék közzé a tettesekről szóló leírást (Stürickow 2005: 78). Feltételezhető, hogy azokban az esetekben, amikor a rablók csekély összeggel távoztak a helyszínről, nem is született feljelentés. Mindent összevetve úgy becsülhetjük, hogy a ténylegesen elkövetett bűncselekmények száma legalább a négy-ötszöröse lehetett a feljelentések számának.

Noha a bűncselekmények elkövetésének módja nagyon hasonló volt, a rendőrség mégis hosszú hónapokon keresztül több rablóbanda egyidejű tevékenységét feltételezte, mert a bűncselekmények igen gyakran követték egymást, és a rablás helyszínei is viszonylag távol estek egymástól. Arra ugyan nem találtak magyarázatot, vajon az egymástól távol eső kerületekben elkövetett rablások miért nem estek sohasem azonos időpontra. A rendőrség kezdeti, később hamisnak bizonyult feltételezését erősítette, hogy 1935-től már nemcsak mit sem sejtő szerelmespárok voltak az áldozatok, hanem kisebb pályaudvarok és állomások, illetve benzinkutak pénztárait és az autópályákon közlekedő járműveket is megtámadták és utasait kirabolták. A rablók a napi bevétellel távoztak, ami hol nagyobb, hol kisebb összeg volt. A Friedrichshagen kerületben található Hirschgarten pályaudvar kasszájából például mindössze néhány márkát sikerült elhozniuk, míg Grunewald egyik gyorsvasúti pénztárából kétezer márkát zsákmányoltak.

A rajtaütések a téli hónapokban megszűntek, és a rendőrség már-már azt hitte, hogy az elkövetők felhagytak a bűnöző életmóddal. A következő év márciusától azonban ismételten veszélybe kerültek a szerelmespárok, sőt 1935 nyarától Berlin délkeleti peremkerületeiben is egyre gyakoribbá váltak a rablótámadások. A nyomozóknak rá kellett döbbenniük, hogy minden bizonnyal csak a hideg időjárás okozta az átmeneti szünetet, hiszen a zord tél nem kedvezett a turbékoló párok esti kiruccanásaihoz. A két férfiből álló banda a szerelmespárok megtámadásán túl 1935-től fortélyos kelepcékkel autókat állított meg, és a sofőröket pénzük és más értékeik átadására kényszerítette. Mivel az esetek nagy számban fordultak elő, és az autóvezetők kezdték kiismerni a trükköket, a rablók mindig újabb és újabb módszereket vetettek be. Kezdetben kisebb faágakat és fatuskókat raktak az utakra, majd amikor a sofőrök már felismerték, mire megy ki a játék, és egyszerűen kikerülték a csapdát, a rablók fákat vágtak ki és azzal torlaszolták el az utat. Amikor az autósokat már a vastag fatörzsek sem kényszerítették megállásra, az elkövetők fémdrótot feszítettek ki az utak mellett álló fák törzseire, aminek sok esetben még a nagyobb teherautók sem tudtak ellenállni (Stürickow 2005: 82).

Berlin Grunewald városrészében már javában épültek a nyári játékoknak helyet adó stadionok, sportpályák és egyéb épületek. Németország gőzerővel készült az olimpiára, amelyre végül minden korábbinál több – negyvenkilenc – ország küldte el sportolóit. Az ország politikai vezetése az 1936. augusztus 1-je és 16-a között megrendezett sporteseményt arra kívánta felhasználni, hogy a számtalan külföldi látogató és újságíró révén elhitesse a világ közvéleményével, az olimpia tervezett bojkottja káros és elhamarkodott lépés lett volna részükről. Az évek óta tartó rablássorozat azonban a rossz közbiztonság országimázsával fenyegetett.

A rendőrség két nyomozócsoportot állított fel, amelyek egymástól függetlenül dolgoztak, és nem osztották meg egymással az eredményeiket. A nyomozást nehezítette az a körülmény is, hogy a rablássorozatról szóló újságcikkek megjelentetését egy idő után a propagandaminisztérium engedélyéhez kötötték. Az engedély azonban csak ritkán érkezett meg, mert a népközösségről vallott nemzetiszocialista ideológiába nehezen volt beilleszthető a rablássorozat, és a nyomozás hónapokon keresztüli eredménytelensége is kínos magyarázatokhoz vezetett volna. Így a rendőrségnek le kellett mondania a lakosság segítségéről. Joseph Goebbels állítólag magán kívül volt a rendőrség tehetetlenségétől (Niedzwicki 2008: 371). A propagandaminiszter különösen azért érezte kínosan magát, mert egy éveken át tartó rablássorozat rendkívül rossz fényben tüntette volna fel az országot. A

hírzárlat ellenére a külföldi újságírók mégis tudomást szereztek a rablássorozatról, és tudósításaikban nemcsak az autópályák nagyszerűségéről számoltak be, hanem arról a veszélyről is, ami az ott közlekedő autósokat fenyegeti.

A nyomozás minden erőfeszítés ellenére továbbra is eredménytelen maradt. 1936 decemberének egyik hideg éjszakáján az útonállók a Berlinből Küstrin felé, keletre kivezető országúton helyeztek el csapdát. Az újabb prédára nem sokat kellett várakozniuk, mert rövid idő múlva mindkét irányból feltűnt egy-egy jármű. Az egyik gépkocsit egy SS-tiszt vezette, aki ahelyett, hogy szembeszállt volna a rablókkal, átadta az értékeit és kereket oldott. A tisztet elbocsátották az SS kötelékéből (Stürickow 2005: 84−85). Az útonállók egyre veszélyesebbek lettek, és újabb és újabb trükköket vetettek be. A következő hónapokban papírral kitömött pénztárcákat helyeztek el az autópályákon arra számítva, hogy a sofőrök egy kevés zsákmányt remélve megállnak. A rablók jól kalkuláltak, és 1937-ben is szép summát sikerült bezsebelniük.

A tanúvallomásokból egyértelműen kiderült, hogy az elkövetőknél minden alkalommal volt lőfegyver, fenyegetőztek vele, de nem sütötték el. 1935. június 8-án azonban a kiszemelt áldozat szembeszállt az egyik rablóval, és a verekedés során elsült a támadó fegyvere. Szerencsére a lövés csak súrolta a megtámadott férfi combját, a töltényhüvelyt azonban nem találták meg. Ettől kezdve a támadók fegyvere egyre gyakrabban elsült. A bűnözők első halálos áldozata egy rendőr lett, aki 1937. március 24-én, késő este furcsa és szokatlan mozgásra lett figyelmes. Arthur Herrmann igazoltatni akarta az ismeretlent, aki éppen a csalinak szánt kitömött pénztárcával bíbelődött, amikor lövés dördült el, és a rendőr életét veszítette. A támadók magukkal vitték az áldozat szolgálati fegyverét is (Stürickow 2005: 86). Néhány nappal később, március 29-én késő este Bruno Lis és a barátnője egy mulatságból hazafelé egy padra leülve éppen a tánc okozta fáradalmaikat pihenték ki, amikor egy férfi toppant eléjük, arcába mélyen behúzta a sapkáját, és a kezében fegyvert tartva a pénzüket követelte. Az alig 20 éves kőműves fiú ellenállt, de dulakodás közben súlyosan megsérült. A nyakán és a mellkasán lőtt sebekkel kórházba szállított férfin már nem tudtak segíteni (Stürickow 2005: 87). Időközben jó néhány töltényhüvelyt is találták, amelyek vizsgálata egyértelműen arra mutatott, hogy a kéttagú banda számlájára írható az összes rablótámadás.

A rendőrség egy lakossági bejelentés nyomán elindulva végül csak majd négy év elteltével, 1938 tavaszán tudta megtalálni a tetteseket, a Götze-fivéreket. A 47 éves Max és a 11 évvel fiatalabb Walter ismerőseinek szemet szúrt, hogy a főleg alkalmi munkából élő testvérek szinte szórták a pénzt, a pénztárcájukban sorakoztak a bankók, a kocsmában könnyedén állták a fizetést, sőt Walternak új kerékpárra is telt. A fivérek szűkös anyagi forrásai és az életmódjuk közötti óriási különbség többekben kérdéseket ébresztett. Ezen túl az egyik sértett a rendőrséget arról tájékoztatta, hogy a támadók egyikének jelentősen deformálódott ujja volt, amely információ jelentősen megkönnyítette Walter azonosítását.

1. ábra Walter és Max Götze
Forrás: http://www.blofelds-krimiwelt.de/Wahre-Verbrechen/Gebruder-Gotze/gebruder-gotze.html (letöltve: 2021.11.11.)

4. A Götze-fivérek elítélése

A testvérek bírósági meghallgatása 1938. június 13-án kezdődött a berlini 2. számú különbíróság előtt. A különbíróságok rendszerének jogszabályi hátterét az 1933. március 21-én kiadott rendelettel teremtették meg.[3] A fellebbviteli tartományi bíróságok alá rendelt 26 különbíróság hatásköre felállításukkor csupán néhány politikai bűncselekményre terjedt ki, idővel azonban a kör egyre bővült. A birodalmi kormány és az NSDAP tevékenységének kritikus bírálóival, majd a devizabűncselekmények elkövetőivel, valamint a bírák és az ügyészek élete és testi épsége elleni súlyosabb bűncselekmények elkövetőivel szemben is a különbíróságok jártak el. 1938 novemberétől már a bomlasztással vádolt elkövetők felett is ítélkeztek, az eljárások pedig folyamatosan egyszerűsödtek és időben rövidültek. Egy peres eljárás akár néhány nap alatt is véget érhetett, már csak azért is, mert a vádlottnak nem volt lehetősége az ítélet megfellebbezésére.[4]

A bíróságok működése elsősorban propagandacélokat szolgált, mert a tárgyalások menete, a jogaiktól megfosztott vádlottak kezelése, a kisebb súlyú deliktumok esetében is kiszabott rendkívül súlyos büntetések, gyakran halálbüntetés sokkal inkább a nyilvánosság elrettentéseként hatottak. Az eredeti tervek szerint a különbíróságok rendszere addig maradt volna fenn, amíg a bírósági szervezetrendszert átszervezik. Erre azonban nem került sor, sőt a különbíróságok száma növekedett, és a háború végéig működtek. Különbíróságként jött létre a Népbíróság is 1934-ben, amely az állam elleni bűncselekmények esetében járt el. Kétévi működés után rendes bírósággá nyilvánították, az állam biztonságát őrző harci csapat jellege azonban változatlanul megmaradt. Eljárásai nélkülözték a jogállamiság legelemibb kritériumait, hiszen nem engedték a szabad védőválasztást, tárgyalást akár ügyirat nélkül is tarthattak, a vádat sok esetben csak a tárgyaláson ismertették, és az is előfordult, hogy a védő indítványozta védencével szemben a halálos ítélet kiszabását.

Az ország politikai vezetése a Götze-testvérek elfogásakor megkönnyebbült. A tárgyalást élénk sajtófigyelem kísérte, ami egybevágott az igazságügyi minisztérium szándékaival. A *Berliner Volks-Zeitung* olvasói például megismerhették a Götze-család teljes történetét. A lap 1938. június 24-i számában megjelent tudósítás a törvényszéki orvos szakvéleményét is ismertette, amely alsóbbrendű embereknek nevezte a vádlottakat, akiket születésük óta a bűn vett körül. Szüleik alkoholisták voltak, és egyetlen testvérüket leszámítva minden családtagjuk bűnözővé vált. Fiatalon zsebtolvajlásból, majd színesfémlopásból éltek, és a büntetésvégrehajtási intézetek visszatérő lakói lettek.[5] A sajtó és annak hatására a

[3] Reichsgesetzblatt Teil I. 1933. Verordnung der Reichsregierung über die Bildung von Sondergerichten. 136. o.
[4] Reichsgesetzblatt Teil I. 1938. Verordnung über die Erweiterung der Zuständigkeit der Sondergerichte. 163. o.
[5] Neues Reichsgesetz bestimmt: Todesstrafe für Autoräuber. In.: Berliner Volks-Zeitung, 1938. június 24.

szomszédok, az ismerősök, sőt a közvélemény nemcsak a testvérekről, hanem a távolabbi családtagokról is nagyon elítélő módon vélekedtek, a Götze név szinte szitokszóvá vált.

A berlini 2. számú különbíróság számára az eljárási szabályok betartása időpocsékolásnak számított, és nem sok időt fordítottak a vádlottak meghallgatására sem. Max és Walter elismerte a bűncselekmények elkövetését, de mindketten azt állították, hogy csak Walter használt fegyvert. Walter azzal védekezett, hogy nem állt szándékában egyetlen embert sem megsebesíteni, megölni pedig végképp nem, s ha például Arthur Herrmann nem használta volna a fegyverét, ő sem vette volna elő a magáét, amely egyébként mindig ott lapult kiélesítve a táskájában. Ezt a pimasz védekezést, miszerint a vádlott az áldozatot tette felelőssé a történtekért, a bíróság nem hagyta szó nélkül. A bíró Walter Götze szavait a valaha hallott legnagyobb szemtelenségként értékelte. A bíróság a vádlottak védekezését, miszerint a sofőr áldozatoknál több alkalommal meghagytak néhány márkát tankolásra, nem tekintette enyhítő körülménynek. A bírák szándéka egyértelmű volt: a lehető legszigorúbb büntetés kiszabásával példát akartak statuálni a közbiztonságot veszélyeztető, a rendőrséget éveken keresztül kijátszó elkövetőkkel szemben. Walter Götze esetében nem is volt kérdéses a halálos ítélet, hiszen a rablások során két embert megölt és többeket megsebesített. Max esetében azonban a vádat képviselő ügyész megítélése szerint a hatályos jogszabályok nem tették lehetővé a halálos ítélet kiszabását. Az igazságügyi minisztérium államtitkára, Roland Freisler azonban világossá tette, hogy mindkét elkövető esetében csak a halálos ítéletet tartja elfogadhatónak, és ehhez kész kezdeményezni a büntető törvénykönyv visszamenőleges hatállyal történő módosítását.

Így is történt. 1938. június 22-én a birodalmi közlönyben kihirdették az új jogszabályt, amely lakonikus tömörséggel fogalmazott: „[a]ki rablás szándékával autócsapdát állít, halállal büntetendő. Ez a törvény 1936. január 1-től alkalmazandó[.]”[6], így a törvényalkotók biztosak lehettek abban, hogy a jogszabály a vádlottak cselekményeit időben átfogja. A törvény kihirdetése után két nappal a bíróság halálra ítélete mindkét vádlottat, és június 30-án kivégezték őket. A Götze-testvérek esetét – a történetet részben módosítva – a német nép „okulására” Erich Engels rendezésében meg is filmesítették. A *Nép nevében* címet viselő krimi bemutatója 1939 januárjában volt.

Az autócsapda szó a német köznyelvben a törvény kihirdetéséig szinte alig volt használatban, a jogi szaknyelvben pedig teljességgel ismeretlen volt. Értelmezése 1938 után is fejtörést okozott a büntetőeljárásban, ezért maga Freisler is szükségesnek látta, hogy instrukciókkal lássa el az igazságszolgáltatás szereplőit. A bíróságokhoz eljuttatott írásában arra figyelmeztette a bírákat, hogy az autópályán elkövetett rablótámadásra a Führer és a német nép nagyszerű teljesítménye elleni merényletként kell tekinteni, ezért a megítélése a legszigorúbban történjen. A gyakorlatban olyannyira kiterjesztő módon értelmezték az autócsapda tényállását, hogy nemcsak a fizikai akadályt, hanem a pszichés csapdát is beleértették (Niedzwicki 2008: 372).

Epilógus

A lex Götze, ahogyan a szakirodalom hivatkozik az idézett jogszabályra, a büntetőjog két alapelvét a „nullum crimen sine lege” és a „nulla poena sine lege” elveket hagyta figyelmen kívül, és ez jelentősen hozzájárult a végrehajtó hatalom önkényének kiteljesedéséhez. A Szovjetunió, az Amerikai Egyesült Államok, az Egyesült Királyság és Franciaország fegyveres erőinek főparancsnokait tömörítő Szövetséges Ellenőrző Tanács, amely kormányaik instrukciói szerint a háború után Németország felett a legfőbb hatalmat gyakorolta, 1946. január 30-án nullifikálta a náci törvényhozás eme szörnyszülött termékét. A

[6] Reichsgesetzblatt Teil 1. Gesetz gegen Straßenraub mittels Autofallen vom 22. Juni 1938. Nr. 96.180. o.

jelenleg hatályos büntetőtörvénykönyv 316a §-a – megváltozott formában – tartalmazza a tényállást.

Max Götze halálra ítélése minden valószínűség szerint egy másik törvényi hely alapján is lehetséges lett volna. Az 1933. október 13-án a birodalmi közlönyben megjelent jogszabály halálbüntetés kiszabását is lehetővé tette azzal szemben, aki a rendőrt munkája közben akadályozza[7]. A nemzetiszocialista igazságszolgáltatás azonban nem bízta a „véletlenre".

Irodalom

Boyd, J. 2019. *Szörnyeteg vagy példakép. Korabeli utazók a nácik Németországáról.* Budapest: Személyes történelem Kiadó.

Gellér B.–Ambrus I. 2017. *A magyar büntetőjog általános tanai I*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Grothe, E. 2008. „Ganz und gar ein politisches Unternehmen". *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 2008. 05. 22.

Müller, I. 2020. *Fruchtbare Juristen. Die unbewältige Vergangenheit der deutschen Justiz.* Berlin: Edition Tiamat-Verlag Klaus Bittermann.

Niedzwicki, M. 2008. Das Gesetz gegen Straßenraub mittels Autofallen vom 22. Juni 1938 und der § 316a StGB. *Zeitschrift für das Juristische Studium* 1(4): 371–374.

Stürickow, R. 2005. *Kriminalfälle im Dritten Reich. Mörderische Metropole: Berlin*. Berlin: Militzke.

Sz. n. 1938. Neues Reichsgesetz bestimmt: Todesstrafe für Autoräuber. *Berliner Volks-Zeitung* 1938. 06. 24.

Sz. n. é. n. Gebrüder Götze: Die Autobanditen von Groß-Berlin. *Blofelds-Krimiwelt*. http://www.blofelds-krimiwelt.de/Wahre-Verbrechen/Gebruder-Gotze/gebruder-gotze.html (letöltve: 2021.11.30.)

Reichsgesetzblatt Teil II. Grundsätze für den Vollzug von Freiheitstrafen vom 7. Juni 1923. Nr. 23. 263−282.

Reichsgesetzblatt Teil 1. Gesetz gegen Straßenraub mittels Autofallen vom 22. Juni 1938. Nr. 96. 180.

Reichsgesetzblatt Teil 1. Verordnung der Reichsregierung über die Bildung von Sondergerichten. 1933. 136.

Reichsgesetzblatt Teil 1. Verordnung über die Erweiterung der Zuständigkeit der Sondergerichte. 1938. 1632.

[7] Reichsgesetzblatt Teil 1. Gesetz zur Gewährleistung des Rechtsfriedens vom 13. Oktober 1933. Nr. 112. 723−724. o.

Csősziskolától a technikumig. Alsó- és középfokú erdészeti szakoktatás Magyarországon 1883–1950 között

Homor Péter
Széchenyi István Egyetem Egyetemi Könyvtár és Levéltár, Győr

Bevezetés

Tanulmányom címében szereplő csősziskolát a keszthelyi Festetics uradalomban alapítottak a 19. század elején, ahol parasztgyerekek tanulhattak vadászati és erdészeti ismereteket (Kollwentz 1976: 202). Ez az oktatási intézmény volt előzménye a dualizmus korában meginduló állami hátterű alsóbb fokú erdészeti szakképzésnek. (A köznyelv még a 20. század elején is csősziskolának hívta az intézményeket.) Az erdővel és a benne termett javakkal, kiemelten a fatermeléssel ősidők óta foglalkozott az ember, a természettudományos ismeretekre alapozott erdőgazdaság kialakulásáról a 18. századtól beszélhetünk. A hazai felsőfokú végzettségű erdészeti szakembereket 1808 óta Selmecbányán képezték, a képzés 1918–1919 során Sopronba került át. Az erdőmérnökök mellett dolgozó segédszemélyzet alkalmazásának végzettséghez kötése a 19. század második felében merült fel.

A 19. század végének, a 20. század elejének erdésztársadalmát néhány tízezer fő alkotta: felsőfokú végzettségű erdőmérnökök, az szakvizsgázott erdőőrök és szakképzetlen erdészeti szakmunkások tartoztak ide. 1900-ban az országban becslések szerint 1800–2000 erdőmérnök működött, az erdészeti szakmunkások száma 30000 főt tett ki (Oroszi 2016a: 102), egy 1905. évi országos felmérés szerint az állami és magántulajdonú erdőkben 7000 szakvizsgázott erdőőrt alkalmaztak (Török 1905: 745). Míg az erdőmérnökök egyértelműen a korszak kisméretű középosztályához tartoztak, az erdészeti segédszemélyzet szakoktatás történetének vizsgálata egy másik társadalmi réteg professzionalizációs folyamataiba enged bepillantást. Az erdészeti szakmunkások a legszegényebb rétegből származtak, a legelmaradottabb, sokszor nemzetiségi területeken dolgoztak. Közülük válogatódott az a beosztott szakembergárda, amelyekre az erdészetek vezetői komolyabb feladatokat is bízhattak.

Dolgozatom célkitűzése a magyarországi alsó- és középfokú erdészeti szakképzés történetének bemutatása a 19. század utolsó harmadától a 20. század első feléig. Az intézmények párhuzamos történetének összefoglalásán túl az iskoláknál alkalmazott személyzet rekrutációjával, kollektív élettörténetével foglalkozom. (A módszertanról erdőmérnökök vonatkozásában részletesebben lásd Homor 2021). Mivel az intézmények szétszórtan, a történelmi Magyarország négy jellegzetes pontján, a Tátraalján, Erdélyben, Bánátban, illetve a Nagyalföldön helyezkedtek el, vizsgáltam azt is, hogyan hatottak a 19–20. század fordulójának nagy politikai történései (első világháború, Trianon, második világháború) a különböző intézményekre.

1. Szakirodalmi áttekintés és módszertan

Munkámat a korabeli szakirodalom és levéltári források elemzésére alapoztam. A 19. századi, 20. század eleji erdészeti szakirodalmat és szaksajtó elsődleges forrásként való felhasználását nagymértékben segíti, hogy az Országos Erdészeti Egyesület digitalizálási programjának eredményeként közel teljességgel elérhető a Wágner Károly Digitális Szakkönyvtár és az Országos Széchenyi Könyvtár szerverein (Nagy–Sárvári 2020). A szakirodalmi forrásokat a Földművelési Minisztérium szakoktatásért felelő részlegének Magyar Nemzeti Levéltár

Országos Levéltárában őrzött iratanyagával egészítettem ki (MNL OL K 184). Az erdészeti szakiskolák anyaga közül az ásotthalmi/királyhalmi (a településnév változásairól lásd a 3.1 és a 3.2 alfejezeteket) iskola anyagát a Csongrád Megyei Levéltár Központi Levéltára őrzi Szegeden (Bátyai 2008: 79), a temesvári szakiskola iratanyagának egy része a soproni utódintézménybe került. Mindkét iratanyagból születtek forrásközlésnek tekinthető publikációk, amelyek az iskolatörténetekben jelentek meg (Bársony 1985; Andrési 1998; Pápai 2003; Andrési 2008, 2013). Ezek az iskolatörténetek másodlagos forrásként állnak rendelkezésemre. A két magyarországi utódintézmény összes kiadványát áttanulmányoztam, a szlovákiai liptóújvári (Krištof et al. 1996) és a Romániába került görgényszentimrei (Claudiu 2013) és temesvári (Kocsis és mtsai. 2005) iskola nemzeti nyelvű iskolatörténeteit szintén sikerült beszereznem, ám a magyar időszakra vonatkozóan viszonylag kevés új információt tartalmaznak. Fontos kiemelni az erdész és jogász végzettségű iskolaigazgató, Kollwentz Ödön munkásságát. Adatai és megállapításai a mai napig alapvető szakirodalomnak számítanak (Kollwentz 1976, 1992, 1995, 2003).

Az Országos Erdészeti Egyesület Erdészettörténeti Szakosztályában évtizedekig történettudományi szempontból is színvonalas munka folyt, a szakosztály kiadványában, az Erdészettörténeti Közleményekben számos szakoktatáshoz kapcsolódó publikáció jelent meg. Az utolsó főszerkesztő, Oroszi Sándor háromkötetes erdészettörténeti munkája (Oroszi 2016a, 2016b, 2018) tulajdonképpen összefoglalását nyújtja ennek a több évtizedes munkának; az egyes kötetekben a szakoktatással külön fejezetek foglalkoznak. A kutatás során az életrajzi adatok gyűjtéséhez a Soproni Egyetem Levéltárában őrzött erdőmérnök önéletrajzokat is felhasználtam (SOE KL 104), amennyiben annak szerzője szerepet játszott az erdészeti szakképzésben. Az erdészeti segédszemélyzet szakmai egyesületének (Magyar Erdészeti és Vadászati Műszaki Segédszemélyzet Országos Egyesülete) történetét feldolgozó munkában (Schweighardt 2013) számos fontos információ, eredeti forrásközlés szerepel. Szerencsém volt tanulmányozni id. Ágfalvi Imre magángyűjteményből származó hagyatékát, aki negyedszázadig működött tanárként Esztergomban. Fontos kiegészítő forrásbázist jelentenek a korabeli hírlapok, amelyek az Arcanum adatbázisban immár digitalizálva kereshetők. Az erdészeti szakoktatásról monográfia nem jelent meg. A fent is említett források segítségével, szűkebb időintervallumban már feldolgoztam a szakiskolák közös történetét, *Trianon hatásai az erdőgazdaságra* című kötet vonatkozó fejezetében (Homor 2020). Az iskolák professzionalizációban betöltött szerepét más kérdésekkel összekötve vizsgáltuk Balogh Róberttel közös tanulmányunkban (Balogh–Homor 2021).

A külső tájékozódási pontként választott szakoktatástörténeti munka (Orosz 2003) a szakképzés történetének rövid, de teljességre törekvő áttekintését nyújtja. Az erdészeti szakoktatás 18–19. századi részében az erdészeti oktatásról részletesen ír, ám a kiegyezés utáni időszakból a téma teljesen hiányzik, holott az erdészeti szakoktatás a mezőgazdasági és ipari szakképzéshez hasonló utat járt be. Ennek oka az lehet, hogy az oktatástörténészeknek az oktatási szaktárcához (Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium) tartozó intézményekre van jobb rálátásuk, míg az erdészeti szakoktatás végig a Földművelésügyi Minisztérium irányítása alá tartozott, ezért a levéltári forrásanyag is az agrártárca levéltárába került.

2. Eredmények

Az egyszerű fizikai munkát végző erdei munkások mellett az erdőgazdaság fejlődésével egyre inkább fontosabbá vált, hogy a főiskolát végzett erdőtisztek irányítása mellett egyes feladatokat önállóan ellátni képes szakképzett erdei segédszemélyzet működjön. Ennek a törekvésnek az 1879. évi XXXI. törvénycikk, az Erdőtörvény adott lendületet (Schweighardt 2013: 9). Az Erdőtörvény az állami alkalmazás feltételévé tette az erdőőri szakvizsgát. Erre eleinte csak magánúton lehetett felkészülni, a szakképzés intézményesülésére az 1880-as évektől nyílott lehetőség. A beosztott erdészeti szakmunkások iskolarendszerű képzése

mellett az 1879. évi erdőtörvény alapján létrehozott szakiskolák földrajzi elhelyezkedése azt a felismerést is jelezte, miszerint az erdőgazdálkodás szempontjából fontos, hogy az erdők kezelése figyelembe vegye a környezeti tényezőket, a fák környezeti igényeit is.

2.1. Az erdészeti szakképzés története 1883–1918 között

Az első erdőőri szakiskolát 1883-ban nyitották meg Ásotthalmon, a Szeged város határában található településen, amelyet Ferenc József látogatása után még abban az évben Királyhalomnak neveztek át. Itt egy 1920 után nagy karriert befutó gyakorlat és tudásterület, a homokfásítás került előtérbe, melynek környezeti hatásáról lásd Balogh 2021: 80–83. A Temesvár-Vadászerdőn (a mai Temesvár–Timişoara területén) 1885-ben alapított szakiskolában az alföldi és dombvidéki tölgyerdőgazdálkodás került fókuszba, az Alacsony-Tátra északi nyúlványa alatt fekvő Liptóújváron (ma Liptovský Hrádok, Szlovákia) 1886-ban megnyílt iskolában pedig a hegyvidéki fenyvesek kezelése. Az 1893-ban a Keleti-Kárpátok belsejében fekvő Görgényszentimrén (ma: Gurghiu, Románia) alapított erdőőri szakiskolában a bükkösök gondozása (Kollwentz 1976: 205) és a kopárfásítás (Oroszi 2016a: 105) terén szerezhettek gyakorlatot a tanulók. A selmecbányai központi erdészeti kísérleti állomás 1898. évi megalakulása után mindegyik iskola mellett erdészeti megfigyelőállomásokat alakítottak ki, a tanerdőkben az adott szakiskola profiljába tartozó erdészeti kísérletek beállítására került sor. Az erdészeti mérőállomások és kísérleti területek a központi erdészeti kísérleti állomás számára fontos adatokat szolgáltattak, az állomások vezetője a szakiskola igazgatója volt, a kísérleti állomásokra időről-időre beosztott adjunktusok részt vettek az erdőőrképzésben.

Az erdőőri iskolákban azonban az esküt tett erdőőröknek csak kis hányada végzett, többségük magánúton tette le a vizsgát. Az erdőőri iskolák szerepe mégis fontos volt, hiszen az erdészeti szakmában lezajló – tudományos felismerések alapuló, új jogszabályok megalkotásában is megnyilvánuló – szemléletváltás, a segédszemélyzet feladatainak megváltozása a megkövetelt szakismeretek növekedését eredményezte. Az erdőőri szakvizsgák bevezetése óta azok tananyagaként szolgáló Bedő Albert *Erdő-őr vagy az erdészet alapvonalai kérdésekben és feleletekben* című, mint alcíme is tükrözi, klasszikus pedagógiai minták alapján összeállított könyvét 1908-ban a tantárgyi oktatás váltotta fel úgy, hogy a Bedő-könyvet jegyzetekkel pótolták (Firbás 1985: 536). Bár tervben volt korszerű tankönyvek megírása, erre 1919 előtt nem került sor (Oroszi 2016a: 105).

Az 1908-as reformok nem merültek ki a tantárgyi oktatás bevezetésében. A századelőn, az iskolák fennállásának két évtizedes tapasztalatai alapján szükséges reformokról komoly szakmai vita folyt az *Erdészeti Lapok* hasábjain, melyből a legfontosabb problémákat a Temesvár-vadászerdei iskola igazgatója, Török Sándor cikke alapján (Török 1905) foglalom össze. Az egyik legnagyobb gond az volt, hogy az iskolákban végzettek közel fele nem erdőőrként helyezkedett el. Ennek oka Török szerint az volt, hogy sokuk – elsősorban fegyelmi okokból – nem volt alkalmas a feladatra. A fegyelmezetlenséget annak tulajdonította, hogy a felvételi korhatár (17–35 év) miatt nagy volt a korkülönbség a diákok között és ez a fegyelem és a tanítás minősége szempontjából hátrányos volt. A probléma megoldására az erdőgazdasági gyakorlat jelentkezési feltételként való megkövetelését és a felvételi rendszer megváltozását javasolta. A Temesvár-vadászerdei igazgató a képzés másik alapvető problémájának találta, hogy az erdőőri szakvizsga letehető szakiskolai végzettség nélkül is. A magánerdőkben a kipróbált személyzetet a tulajdonosok levizsgáztatják, s nem a szakiskolából kikerülőket veszik fel. Török Sándor javasolta, hogy csak szakiskolai végzettséggel lehessen erdőőri vizsgát tenni, hiszen a szakiskolákból kikerülő erdőőr alaposabb képzést kap, mint aki magánúton készül fel a vizsgára. Szintén felmerült az erdőkben alkalmazott segédszemélyzet képzésének differenciálása kifejezetten védelmi feladatokra történő kiképzése, illetve magasabb szintű ismereteket alkalmazó műszaki segédszemélyzet képzése formájában. Török emellett fontosnak tartotta a tanulmányi erdők

minta-erdőgazdasággá fejlesztését. A korabeli szemléletet tükrözi a magyar nyelvű oktatás hangsúlyozása: ennek célja a német nyelvterületről érkező külföldi erdészek kiszorítása, a nemzetiségi területeken pedig a magyarosítás. A hallgatókkal szemben kritikát megfogalmazó szerző írásán is átsüt azonban az empátia, az a szándék, hogy az erdőőrképzés a szegény néprétegek gyermekeinek is képzettséget adhasson. Mai szemmel olvasva szintén érdekes, hogy önálló elsősegélynyújtó tanfolyam bevezetését javasolja.

Török Sándor reformjavaslatainak egy része megvalósult. Csökkentették a felvételi kor felső határát, bevezették az elsősegélynyújtó tanfolyamokat és fejlesztették a szakiskolákhoz tartozó tanerdőket. Az 1908-as reformok szellemében a differenciálásra úgy került sor, hogy a tehetségesebb diákokat orientálták az erdőgazdasági tevékenységek felé (számukra egyéves erdészeti továbbképző tanfolyamot is bevezettek), míg a gyengébb teljesítményű diákokat a kifejezetten erdővédelmi és -rendészeti feladatokat ellátó munkaerővé képezték, akiknél a legfőbb pedagógiai cél a megfelelő munkafegyelem kialakítása volt (Roth 1905; Török 1905). Török Sándor nem tartotta feltétlenül szükségesnek a középfokú szakképzés megvalósítását, ez vitapartnerének Kaán Károlynak az egyik fő javaslata volt (Kaán 1901, 1905).

A szakoktatási reform következő lépéseként 1914-ben a legkomolyabb háttérismereteket igénylő erdőbecsléstant és az erdőrendezéstant is felvették a tanrendbe önálló tárgyként (Kollwentz 1976: 207). Az erdőbecsléstan az erdők élő fakészletének, a benne levő nyersfa tömegének, az erdőt alkotó fák korának és a kivágott faanyagnak a megbecslésével komoly erdőgazdasági feladatnak számított. Az erdőrendezés célja a hosszútávú gazdaságosságot biztosító távlati üzemterv kidolgozása volt, amelyet egy adott erdőterületre vagy erdőrészletre vonatkozóan az erdőterületek felmérése és felbecslése előzött meg. A magyar királyi erdőőri szakiskolákban 1918-ig összesen 1800 diákot képeztek, felvértezve őket a korszerű erdőgazdaság ismereteivel.

2.2. Az erdészeti szakképzés története 1918–1950 között

Az első világháború alatt az oktatás az erdőőri szakiskolákban is fokozatosan ellehetetlenült. Az ősszel frissen felvett hallgatókat tavasszal rendre besorozták, az 1917–1918-as tanévre már nem is vettek fel hallgatót (Andrési 2008: 300–301). Az Osztrák–Magyar Monarchia katonai összeomlását követően, 1918–1919 során mind a négy szakiskola idegen megszállás alá került, közülük három a trianoni békeszerződés után elszakított területekre esett. A politikai eseményekkel párhuzamosan az erdészeti szakoktatásban újabb reformfolyamat indult el. 1918-ban Kaán Károly helyettes államtitkár valóra váltotta a saját (és más erdészeti szakemberek) régóta sürgetett javaslatát, így az erdészeti szakképzés alsó- és középfokúra differenciálódott. A hároméves erdészeti szakiskolát az 135.846/1918. (június 25.) FM. számú rendelettel Temesvár-Vadászerdőn szervezték meg. Az új iskolatípus célja olyan műszaki segédszemélyzet képzése volt, amely egyes munkaterületeken tehermentesíteni képes a főiskolát végzett erdőmérnököket, illetve kisebb erdők kezelését önállóan is képes ellátni. Vadászerdő csak az első volt a felállítani tervezett 3–5 darab középfokú szakiskola közül (Erdészeti szakiskola 1918), tehát a reform irányítói eredetileg egy egész iskolahálózat kialakításában gondolkodtak.

A szakképzés színvonalának nem kedvezett ugyanakkor az intézkedés másik eleme: az erdészeti szakiskola felállításával egy időben a korábban kétéves erdőőri iskolákat egyéves erdőőri és vadőri iskolákká szervezték át. A rövidített idejű és tartalmú oktatás a magánerdő-tulajdonosok igényeit elégítette ki és az egyébként is tanított vadőri ismeretek megjelentek a tanfolyam nevében. A földbirokosok vadőrök iránti igénye megmutatkozott abban is, hogy a háború alatt gróf Festetics Pál biai birtokán a Hubertus Országos Magyar Vadászati Védegylet a Rokkantügyi Hivatallal együttműködve, rehabilitációs (munkaterápiás) céllal háborús rokkant katonák részére vadőri tanfolyamot indított (Festetics 1917, Suba 2010). Feltehetően szakmai okokból a Földművelésügyi Minisztérium a tanfolyamot átvette, és a háború miatt

szünetelő királyhalmi szakiskolában, illetve a Temesvárhoz közeli Hidasligeten szerveztek vadőri rokkanttanfolyamokat. A liptóújvári erdőőri iskolában az oktatás 1918 őszén még a régi kétéves tanulmányi képzési renddel indult meg, ugyanis eredetileg ezt az iskolát jelölték ki, hogy a háborúból visszatért erdőőr tanulók befejezhessék a tanulmányaikat (Kollwentz 1992: 27).

A politikai viszonyok további változása miatt mindazonáltal a szakoktatás 1918-ban megkezdett reformja csak korlátozott eredményt érthetett el. A királyhalmi volt az egyetlen az erdőőri és vadőri szakiskolák közül, amely régi székhelyén folytathatta működését. Az 1918-ban itt indított egyéves erdőőri tanfolyam azonban csak 1920-ban vizsgázott. Miután a kétéves erdőőri szakképzés befejezésére eredetileg kijelölt liptóújvári szakiskola csehszlovák megszállás alá került, a Tata-Tóvárosba menekült Temesvár-vadászerdei szakiskola pedig az ideiglenes elhelyezés miatt csak korlátozottan fogadhatott diákokat, Királyhalmára maradt a tanulmányait megszakított, háborúból visszatért, illetve a megszállt területekről elmenekült diákok képzése is. 1920 során, Királyhalmán szervezték a póttanfolyamokat a hadviselt diákok számára, majd az első rendes erdőőri és vadőri tanfolyam is kezdetét vette (Andrési 2003: 303).

A román megszállás miatt az új tanrendszerű Temesvár-Vadászerdei Erdészeti Szakiskola Magyarországra menekült: a tatai Esterházy-uradalommal, illetve Tata és Tóváros nagyközségek vezetőségével született megegyezés a befogadásáról. Az áttelepülést aktívan támogatta a Földművelésügyi Minisztérium erdészeti osztálya, de ebben az esetben csak ideiglenes megoldást sikerült találni (Schweighardt 2013). A személyzetet és a hallgatókat 1919 novemberében helyezték el Tatán és Tóvárosban. Az Esterházy-uradalom lakások mellett erdőket és mezőgazdasági területeket is felajánlott a gyakorlati oktatás céljára (Schweighardt–Hoczek 2020). Tata-Tóvárosban fejezték be a Vadászerdőn megkezdett 1919–20-as tanévet és az 1920–21-ben az erdészeti szakiskola egyetlen harmadik évfolyamát. Tatán 1921-ben volt először felvétel, az egyéves erdőőri és vadőri tanfolyam a korábbi terveknek megfelelően indult el, a középfokú oktatást azonban kétévesre csökkentették, az intézményt pedig erdőgazdasági szakiskolává nevezték át. A tanulók a tanfolyam sikeres elvégzése után erdőgazdasági szakvizsga-bizonyítványt kaptak (Kollwentz 1976: 217-218). Tata-Tóvárosban 1921–1924 között összesen 143 tanuló végzett. Közülük 1921–1922-ben 17 fő a hároméves szakiskolát, 1923–1924-ben 21, illetve 17 fő a kétéves szakiskolát, 74 fő, négy évfolyamon az egyéves erdőőri és vadőri tanfolyamot végezte el (Bársony 1985: 97). Királyhalmához hasonlóan a diákok között itt is lehettek hadviselt és a megszállott területekről érkező hallgatók, amit alátámaszt az, hogy a görgényszentimrei szakiskola szolgálatvezetője, Béldi György is a szakiskolákkal került Tatára (Schweighardt–Hoczek 2020: 28). 1924-ben a volt vadászerdői erdészeti szakiskola Tatáról Esztergomba költözött (Kollwentz 1976: 218). Elkezdték a szertári felszerelések, a gyűjtemények, a szemléltetőanyagok pótlását, amely munkában a tanulók is részt vettek (Pápai 2003: 369). Esztergom város erdeit szerződésben biztosította az erdészeti gyakorlati oktatás céljára.

Az erdészeti ágazatban dolgozó szakemberek és az erdőtulajdonosok között a képzett segédszemélyzet kérdésében azonban a teljes tárgyalt korszakunkban érdekellentét húzódott. Az uradalmak igényei az erdőőri szakképzés vadőri ismeretekkel való kibővítését eredményezték, egyben a képzési idő egy évre csökkentését, amikor beindult a hároméves erdészeti szakiskola. Az 1920-as évek második felében – részben a trianoni döntés következményeként – túltelített vált az erdészeti szakma (Oroszi 2016a: 65). A vesztett háborúra, az ezzel kapcsolatos gazdasági nehézségekre és a középfokú szakiskolát végzettek nehéz elhelyezkedésére hivatkozva 1928-ban a képzést beszüntették (Kollwentz 1976: 218). Az erdőőrképzést a rendelet nem érintette, tehát ez tovább folyt Esztergomban is. Az 1935. évi erdőtörvény alapján Királyhalmán és Esztergomban indított kétéves alerdész iskola újra magasabb színvonalra emelte az erdőőrképzést, mely a felvételi követelményeiben és a

tananyag színvonalában az 1918 előtti kétéves erdőőri szakiskola folytatásának tekinthető (Kollwentz 1976: 208).

Kárpátalja 1939. évi és Észak-Erdély 1940. évi visszacsatolásával jelentős erdőterület kerültek ismét magyar államhatalom alá. Halász Aladár az 1938–1944 között visszatért országrészek erdészettörténetét feldolgozó alapos munkájából tudjuk, hogy a kárpátaljai Rahón egy új szakiskola építésének is nekikezdtek. Az építkezés 1944 októberében, nem sokkal a szovjet front megérkezése előtt fejeződött be (Halász 2007: 219–222). 1941–1944 között Görgényszentimrén újra magyar nyelven zajlott a szakoktatás, a szakiskola bővítését is tervbe vették, de a történelmi események miatt nem kezdődött el (Halász 2007: 221). 1945-től alerdész helyett erdész szakvizsgát vezettek be. 1948–1949-ben az erdészeti szakoktatást átszervezték, a régi tanári gárda egy részét pedig nyugdíjazták, elbocsátották. A sorozatos reformok során Esztergomban erdőgazdasági középiskolát alapítottak, majd a Mezőgazdasági Gimnázium Erdészeti ágazata működött, végül az iskolát Sopronba telepítették át, ahol erdészeti technikumként szervezték újra. A korábbi nevét visszakapott Ásotthalmon 1948-tól erdész szakiskola (szakmunkásképző) működött. A két Magyarországon maradt szakiskolában 1920 és 1950 között mintegy 1600 diák végzett, közülük 87 fő középfokú végzettséget szerzett (Bársony 1985: 97–98; Andrési 1998: 188–190; 2008: 303–312).

2.3. Az erdészeti szakiskolák személyzete

Az erdészeti szakoktatásban résztvevő tanárok nem pedagógusok, hanem az ifjúság nevelése iránt elkötelezett erdészeti szakemberek voltak. Eddigi adatgyűjtésem alapján 117 személyt sikerült azonosítani, akiket 1883–1950 között a magyar erdészeti szakiskoláknál alkalmaztak (beleértve az 1940–1944 között Görgényszentimrén alkalmazott magyar szakembereket is). Közülük 73 erdőmérnök, 24 erdőőr, egy kereskedelmi iskolai végzettségű erdőszámtanácsos volt. Az első iskolaalapítástól eltelt évtizedek alatt a tanárnak kirendelt erdőmérnökökből kialakult egy elkötelezett mag, akik a pályafutásuk jelentős részét a szakképzésben töltötték el. Ők adott esetben egészségüket, életüket nem kímélve is szolgálták az erdészeti segédszemélyzet utánpótlásának ügyét. Részt vettek a reformfolyamatokban, az oktatási infrastruktúra megteremtésében és a tankönyvek megírásában. A vezető tanári pozícióba került erdészeket több alkalommal főerdőtanácsosi rangjukat követő előléptetések során áthelyezték más, magasabb beosztásba az erdészeti szervezeten belül. Néhányan azonban halálukig, nyugdíjazásukig szolgálták az erdészeti szakoktatás ügyét. A jobb forrásadottságok figyelembevétele mellett is érdemes kiemelni, hogy a Temesvár-vadászerdei iskola egyfajta módszertani és pedagógiai központként működött.

A beosztott oktatószemélyzet esetében gyakori volt, hogy 1–3 évet töltöttek el az oktatásban és jelentős volt az átjárás az erdészeti igazgatás más szervei között is. Az erdőmérnöki személyzet egy tagja a tanulmányi erdőterületeket kezelte, ő feltehetően a gyakorlati oktatásban kapott szerepet. Például Illés Vidor (későbbi liptóújvári iskolaigazgató) Temesváron volt a tanerdőgazdaság vezetője, Komán Béla Esztergom város erdeit (mint tanerdőt) kezelte. Az erdészeti kísérleti állomásoknál dolgozó kirendelt erdészek, pl. a később soproni egyetemi tanárként elismert szaktekintéllyé vált, pályája elején járó Roth Gyula Görgényszentimrén inkább kísérleti munkát végzett, nem szerepel az iskolai oktatóinak névsorában, Szaltzer Lajos Liptóújváron segédtanári munkája mellett volt a kísérleti állomás részmunkaidős adjunktusa. Az 1945 előtti névsorokban feltűnik hét intézeti orvos és két plébános is (ők részmunkaidős alkalmazottak lehettek). 1945–1950 között pedig már néhány ténylegesen pedagógus végzettségű tanár is feltűnik, ők a későbbiekben átvették a közismereti tárgyak oktatásának feladatát.

A szakiskoláknál alkalmazott erdőőrök közül a főerdőőr, szolgálatvezető státuszban dolgozók biztosan részt vettek, legalább a gyakorlati oktatásban. Az erdőőrök inkább a tanerdő gondozásában, esetleg a szakiskolák mellett játszottak segítő (élelmezés,

adminisztráció) szerepet. Fontos megemlíteni az első világháború után Temesvárról Tata-Tóvárosba menekült erdőőri személyzet tagjait, akik fontos szerepet játszottak az erdészeti segédszemélyzet érdekvédelmét ellátó Magyar Erdészeti és Vadászati Műszaki Segédszemélyzet Országos Egyesülete életében, közöttük családi kapcsolatok is erősítették a szakmai összetartozást. Az erdőőri gárda összetartozását remekül illusztrálja az alábbi cikk (Adakozó menekültek 1922: 7): „Kolb Gyula m. kir. főerdőőr a mai postával 1,150 koronát küldött a szerkesztőségünkbe, mint a vadászerdői m. kir. erdőszakiskola alkalmazottjainak adományát, amelyet felerészben a szűkölködő főiskolai hallgatók, felerészben pedig az elhagyott csecsemők otthonának szántak. Kolb Gyula, Béldi György, Szopkó Péter, Mike Pál főerdőőrök, Harbács György, Ehrenreiter Miklós, Daróczy Márton, Tiszóczky József erdőőrök, Fábián János, Horváth Imre és Cselédes Mihály altisztek egyenként 100 K-át, Horváth Imre sofőr pedig 50 K-át adtak a nemes célra. Meg kell említenünk, hogy az adományozók valamennyien az oláh uralom elől menekült erdélyiek s igy példaadásuk különös elismerést érdemel.”

A hírlapi cikk egyben arra is példa, hogy Trianont követően az erdőőri szakiskolák alkalmazottainak szinte mindegyik tagja visszatért a csonka határok közé, így a megmaradt szakiskolák személyi állománya szakismeret és pedagógiai tapasztalat tekintetében biztosított volt. A források alapján 39 olyan személyt sikerült azonosítani, akiket 1918–1927 között a magyarországi erdészeti szakoktatásban alkalmaztak. Közülük 28 erdőmérnök, 10 erdőőr és egy kereskedelmi iskolai végzettségű erdőszámtanácsos volt. Összesen egy fő lépett román állami szolgálatba. A liptóújvári szakiskola 1918 decemberében került csehszlovák megszállás alá, Görgényszentimrén 1918. november végén, december első napjaiban történt meg az impériumváltás. Mindkét szakiskola tanári személyzete Magyarországra menekült. Illés Vidor liptóújvári igazgató a csehszlovák csapatok bevonulását követően, 1919-ben még először Vadászerdőre került, ahol igazgatóhelyettesként részt vett a szakiskola Tata-Tóvárosba menekítésében. 1922–1923-ban a Tata-tóvárosi szakiskola igazgatója volt, majd nyugdíjba vonult. A Görgényszentimréről menekült igazgató, Krajcsovits Ferenc 1921–1926 között a királyhalmi szakiskola vezetője lett. Szaltzer Lajos liptóújvári segédtanár sorsa viszont tragikus véget ért. A fiatal erdőmérnök menekülését követően Királyhalmán öngyilkosságot követett el. A korabeli megemlékezések szerint „a magyar haza szomorú sorsa feletti kétségbeesésében” döntött így (Halálozások 1920: 86).

A Vadászerdőről Tata-Tóvárosba, majd Esztergomba került tanárok közül Tóber Samu és Katona István jelentős szerepet játszottak az erdészeti szakiskola tankönyveinek megírásában: a megjelent hét kötetből ötöt ők jegyeznek (Firbás 1985: 537–538). Tóber Samu szakiskolai tanár 1926-ban, Esztergomban kiadott Erdőművelésének második, az *Erdészeti talajtan alapfogalmai* című része kapcsán az utókor recenzense is a gyakorlatias, a releváns megfigyeléseket hasznosító, ugyanakkor elméletileg is korszerű szemléletmódot emelte ki (Járó 1972: 519).

A Selmecbányáról Sopronba került Erdészeti Kísérleti Állomás révén 1923-tól újra erőre kapó erdészeti kutatásokban egyre nagyobb szerepet játszott a hazai lombos erdők felújítása magról, illetve az ehhez szükséges módszerek kikísérletezése. Kísérleteztek a tarvágást kiváltó módszerekkel (szálalás) is (Király 1999: 598). A magról felújítás és a szálalás előnyben részesítése Balás Emil 1924–1928 közötti szakiskola-igazgató által írt Erdőművelés IV. tankönyve révén a szakiskolai tananyagban is megjelent. A középfokú erdőgazdasági szakiskolát ugyan megszüntették, de ezek a korszerű ismereteket tartalmazó tankönyvek elterjedtek és használatban maradtak az alsóbb fokú erdészeti szakoktatásban.

3. Következtetések

A dualizmus, majd a két világháború közötti időszak alatt a Magyarország erdeiben dolgozó szakemberek néhány tízezer fős csoportot képeztek. Az Erdőtörvényként ismert, 1879. évi XXXI. törvénycikk nemcsak a modern erdőgazdaság kereteit teremtette meg, hanem az erdőőri szakvizsgát is bevezette és az állami alsóbb fokú szakoktatás intézményesülése is ennek köszönhető. A dualizmus korszakában Magyarországon négy erdőőri iskola működött Királyhalmon, Temesvár-Vadászerdőn, Liptóújváron és Görgényszentimrén. A vesztes első világháború, majd a trianoni békediktátum következtében a királyhalmi maradt az egyetlen intézmény, amely az eredeti székhelyen fennmaradt. A Temesvár-vadászerdei szakiskola menekülni kényszerült, kettő pedig az új országhatárokon kívülre került. 1940–1944 között Erdély visszacsatolása után Görgényszentimrén ismét magyar nyelven folyt az oktatás, míg Kárpátalján Rahón kezdtek erdészeti szakiskola építésébe.

Az általam vizsgált mintegy hét évtized alatt az erdészeti szakképzésben szakmai-oktatási viták és reformok sora zajlott le, a kezdetben kizárólag alsófokúnak tekinthető szakképzést kiegészítették középfokú képzéssel. A Tata-Tóvárosban, majd Esztergomban működő erdészeti szakiskola a két világháború közötti válságban ugyan visszafejlődött, ám hatása megmutatkozott a későbbiekben is, például a korszerű tankönyvek megírása révén. A második világháború utáni szakoktatási reformok során pedig megjelent az erdészeti technikusképzés, amely nevében is hordozza a magasabb, műszaki ismeretek oktatására irányuló szándékot. Az erdészeti szakoktatás alkalmazottjaira jellemző volt, hogy a tanárok nem pedagógusok, hanem az ifjúság nevelése iránt elkötelezett erdőmérnökök voltak. Az első pedagógus végzettségű tanárokat 1945 után alkalmazták. A gyakorlati oktatásban a szakiskoláknál alkalmazott erdőőrök is részt vehettek.

Szakma- és oktatástörténeti szempontokon túl a társadalomtörténészek számára is érdekes lehet az erdészeti szakoktatás történetének vizsgálata. Az erdészetben alkalmazott segédszemélyzet erdőőri szakmává válásának története – jelentős részben éppen a formális oktatási rendszer kialakulása révén – a tárgyalt korszakban játszódott le, így összehasonlítható a folyamat más, a korszakban kialakuló modern szakmák történetével, illetve összevethető az erdőgazdaságban foglalkoztatott felsőfokú szakembergárda, az erdőmérnökök 18–19. század folyamán lezajlott professzionalizációjával. Felvetődik a kérdés, hogy az erdészeti szakiskolák mennyire voltak a társadalmi mobilitás elősegítői? További kutatással, például a felvételi követelmények elemzése révén, az erdőőr családok történetének vizsgálatával erre is választ kaphatunk.

Összegzés

Az alsóbb fokú szakoktatás története a neveléstörténet kevéssé tanulmányozott területe. Az erdészeti szakképzés ráadásul szakminisztériumi felügyelet alatt működött, a korabeli közoktatás forrásaiban nem szerepel, ezért a szakoktatás történetét tárgyaló munkákban sem jelenik meg. A tanulmány az alsóbb fokú erdészeti szakoktatás történetének rövid összefoglalása az első iskolaalapítástól a második világháborút követő időszakig. A történeti áttekintés mellett az erdészeti szakiskolák személyzetének összetételét is vizsgáltam. A 19. század végén megindult erdészeti szakoktatás képviselői nem pedagógusok, hanem az ifjúság nevelése iránt elkötelezett erdészeti szakemberek voltak. Az erdészeti szakoktatás múltja például szolgálhat a professzionalizáció története, a trianoni menekültkérdés és a környezeti fókuszú történetírás számára is.

Irodalom

Adakozó menekültek. 1922. *Nemzeti Ujság* 4(6): 7.

Andrési P. (szerk.) 1998. *115 éves az erdészeti szakoktatás Ásotthalmon*. Ásotthalom: Bedő Albert Alapítvány.

Andrési P. (szerk.) 2008. *Iskola a homokbuckák között*. Ásotthalom: Ásotthalmi Bedő Albert Alapítvány.
Andrési P. (szerk.) 2013. *Életutak, történetek.* Ásotthalom: Ásotthalmi Bedő Albert Alapítvány.
Balogh R. 2021. Az antropocén korszak, mint válság és az antropocén korszakról szóló történetek, mint szintézisek. *Sic Itur ad Astra* 77: 73–88.
Balogh R.–Homor P. 2021. A "másodlagos természet" formálódása az erdészettörténet tükrében. *Múltunk* 66(2): 73–100.
Bársony L. (szerk.) 1985. *A Roth Gyula Erdőgazdasági és Elsődleges Faipari Szakközépiskola centenáriumi évkönyve*. Sopron.
Bátyai G. 2008. Levéltári cédulák a szakoktatásról. In: Andrési P. (szerk.) 2008. *Iskola a homokbuckák között.* Ásotthalom: Ásotthalmi Bedő Albert Alapítvány, 79–92.
Claudiu, M. E. 2013. *120 de ani de învăţământ silvic.* Gurghiu: Colegiul Silvic.
Erdészeti szakiskola. 1918. *Vadászlap* 39(21): 245.
Festetics P. 1917. A magyar vadászat bajai. *Nimród* 5(12): 165.
Firbás O. 1985. A középfokú erdészeti tankönyvekről. *Az Erdő* 34(12): 536.
Halálozások 1920. *Erdészeti Lapok* 59(3–4): 86.
Halász A. 2007. Erdészettörténet a visszacsatolt országrészekről 1938–1944. *Erdészettörténeti Közlemények* 71.
Homor P. 2020. Erdészeti szakiskolák és Trianon In: Balogh R.–Homor P.–Ásványi S.–Tóth-Bartos A. *Trianon hatása a magyar erdőgazdálkodásra.* Budapest: Országos Erdészeti Egyesület, 199–228.
Homor P. 2021. Magyar erdőmérnök-életutak Trianon árnyékában. In: *XXIV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia: „Kizökkent világ" Szokatlan és különleges élethelyzetek: a nemkonvencionális, nem "normális", nem kiszámítható jelenségek korszaka?* Győr: Széchenyi István Egyetem, 308–317.
Járó Z. 1972. A termőhelykutatás fejlődése. *Az Erdő* 21(21): 517–519.
Kaán K. 1901. Az erdészet technikus jellegéről. *Erdészeti Lapok* 40(10): 1013–1023.
Kaán K. 1905. Alsó erdészeti szakoktatásunk újjászervezésének problémái. *Erdészeti Lapok* 44(9): 771–796.
Király P. 1999. Erdészettudomány. In: Kollega Tarsoly István (szerk.): *Magyarország a XX. században. IV. kötet. Tudomány.* Szekszárd: Babits Kiadó, 591–615.
Kocsis, L.–Kocsis M-M.–Eftimie, M. 2005. *Monografia Şcolii Silvice din* Timişoara. Timişoara: Mirton.
Kollwentz Ö. 1976. Az alsó- és középfokú erdészeti szakoktatás és az erdészeti szakmunkásképzés története. *Agrártörténeti Szemle* 18(1–2): 201–231.
Kollwentz Ö. 1992. Elképzelések az erdészeti szakoktatásról 1919-ben. *Erdészettörténeti Közlemények* 6. 24–30.
Kollwentz Ö. 1995. Az alsó- és középfokú vadászati szakoktatás története. *Erdészettörténeti Közlemények* 19: 5–26.
Kollwentz Ö. 2003. A kisebb erdőgazdálkodások kezelésére alkalmas szakemberek iránti igény kielégítése. A középfokú erdészeti oktatás kialakulása. *Erdészettörténeti Közlemények* 60. 65–84.
Krištof A.–Jančovič, D.–Paška, L.–Gabryš, J.–Paule, KL.–Ondáš, J.–Železník, P. 1996. *Pamätnica lesníckej školy v Liptovskom Hrádku*. Zvolen, Arbora Publishers.
Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára (a továbbiakban: MNL OL) K 184 Földművelésügyi Minisztérium. Általános iratok A/3, 1918.
MNL OL K 184 Földművelésügyi Minisztérium. Általános iratok A/3, 1919.
MNL OL K 184 Földművelésügyi Minisztérium. Általános iratok A/4, 1919.
MNL OL K 184 MNL OL K 184 Földművelésügyi Minisztérium. Általános iratok I/7, 1919.

MNL OL X67 (L15) Földművelésügyi Népbiztosság. Erdészeti osztály iratai. 1919.
Nagy L.–Sárvári J. 2020. Az interneten is elérhetőek az erdészeti szakirodalom legfontosabb emlékei. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* 29(1):20–27.
Orosz L. 2003. *A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története*. Budapest.
Oroszi S. 2016a. A *magyar erdőgazdálkodás képes története 1867–1919*. Budapest: Országos Erdészeti Egyesület.
Oroszi S. 2016b. *A magyar erdőgazdálkodás képes története 1919–1944*. Budapest: Országos Erdészeti Egyesület.
Oroszi S. 2018. *A magyar erdőgazdálkodás képes története 1945–1990*. Budapest: Országos Erdészeti Egyesület.
Pápai L. 2003. A soproni középfokú erdészeti oktatás előtörténete (1885–1950). *Soproni Szemle* 57(4): 361–373.
Roth Gy. 1905. Az alsó erdészeti szakoktatás. *Erdészeti Lapok* 44(7): 525–581.
Schweighardt O. (összeáll.). 2013. *Megemlékezés a MEVME-ről*. Tata.
Schweighardt O.–Hoczek L. 2020. 100 éve történt… *Erdészeti Lapok* 155(1): 28–31.
Soproni Egyetem Központi Levéltár (SOE KL) 104 Díszoklevelek.
Suba J. 2010. Az Országos Hadigondozó Hivatal. *Rendvédelem-történeti Füzetek* 18(21): 123–139.
Török S. 1905. Az alsófokú erdészeti szakoktatás kérdéséhez. *Erdészeti Lapok* 44(9): 728–770.

A spirál motívumának feltűnései Frenák Pál művészetében

Horváth Nóra[1]
Széchenyi István Egyetem, Győr

„végül is milyen lesz, milyen lesz
e nyitott szárnyú emelkedő zuhanás,
visszahullás a fókusz lángoló
közös fészkébe? – nem tudom,
és mégis, hogyha valamit tudok,
hát ezt tudom, e forró folyosót,
e nyílegyenes labirintust, melyben
mind tömöttebb és mind tömöttebb
és egyre szabadabb a tény, hogy röpülünk.”
(Pilinszky János)[2]

„A művészet az, ami segít kiszabadulni a mozdulatlanságból.
Nem az eltaszítás vagy a létrehozó öntudat számít, hanem az
állandó feszültség. Az, hogy abban elérjük, tudatosan vagy
öntudatlanul a maximális lendületű állapotot,
ami a legmagasabb fokú sűrítettség […].”
(Henri Michaux)[3]

Bevezetés

Frenák Pál[4] művészetének legfontosabb inspirációs motívuma a spirál, mely minden elképzelhető módon és formában feltűnik a munkáiban: kötélrendszerekben és asszociálható érzetek szintjén, a szerelmi szenvedély labirintusaként (és minden olyan érzés formájaként, melybe belehajtjuk és sodorjuk magunkat) vagy éppen az ikonikus *MenNonNo* jelmezeként. Ott volt már a *Gördeszkák* vadul forgatott, tükörfelületű gurulós járgányaiban, melyek később ide-oda lendítették utasaikat vagy éppen nyílegyenesen szállították őket a kijelölt, sínszerű, rácsos fénysávon. A spirál motívuma tűnik ki minden olyan jelenetből is, melyben egy-egy táncos magát forgatja be egy őrült örvénybe egy hintára hasonlító kötél segítségével, vagy mikor egy lábánál fogva felfüggesztett táncost a többiek manipulálnak és csavarnak egészen a tűréshatárig. A *Tricks & Tracks*-ban tíz percen keresztül egy férfi és egy nő meztelen teste forog, csapódik egymásnak, hol összeér, hol elválik a függesztés nyújtotta spirálrendszerben. E végtelenül dinamikus jelenet kontrasztja, mikor a darab végén a Frenák által alakított fehér figura lelassult létezésével és misztikus megjelenésével olyan atmoszférát teremt, melyben ő a középpont, aki körül örvényszerűen kavarog tovább a világ őrülete. Frenákot életében és

[1] A szerző Frenák Pál filozófiai konzultánsa volt a 2019-es *Cage,* a 2020-as *Spid_er* és a 2021-es *Fig_ht* című alkotások előkészítésénél. Jelenleg *Inspirációktól a lenyomatokig – Frenák Pál művészete nyomában* című kutatásán dolgozik az MMA 2021−2024 ösztöndíjprogram nyerteseként. 2022-ben jelenik meg *Frenák Pál L'Abécédaire-je* című könyve a Kortárs Táncért és Jelelő Színházért Alapítvány Kiadásában. E tanulmány átdolgozott, kibővített anyaga a könyv részét képezi.

[2] Pilinszky J. 1975. Egyenes labirintus (részlet). In: Uo., *Szálkák*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó. 74.

[3] Michaux H. 2011. *Megnyilatkozások – Új Kitárulkozások*. Budapest: Bozóthegyi Kiadó. 64.

[4] Frenák Pál (1957) Kossuth-díjas táncművész, koreográfus, aki 2021-ben ünnepelte munkássága 40 éves évfordulóját. Társulata – a FrenÁk Társulat – a kortárs tánc műfajában Magyarország egyik legkiemelkedőbb csapata.

kreatív munkájában is ez a nehezen meghatározható, átláthatatlan spirális erő hajtja, amiből saját bevallása szerint csak pillanatokra lát ki, de aztán mindig jön a mindent elsöprő kaotikus lavina.

Tanulmányomban ezt a művész által is nehezen definiálható örvényszerű érzést, gondolati tartalmat, koreográfiai eszközt kívánom bemutatni, mely Frenák számára az önmegismerés egyik legmeghatározóbb motívuma, emellett pedig az egyik legkülönlegesebb természeti és kulturális jelenség.

1. A spirál és az egyenes labirintus

Az ember lényege az, ami körül egy életen át pörög, s ha szerencséje van, egyszer csak találkozik önmagával, talán éppen egy másik emberrel vagy húsba vágó művészi élménnyel történt találkozás során. Valójában egy meghatározhatatlan, de elemi erővel ható belső mag körül bolyongunk folyamatosan. A *MenNoNó*ban a hat méter átmérőjű kék jelmezben a táncos a spirális rendszer közepe. „A MenNonNóban még csak egy vágy volt, hogy egy spirális rendszeren keresztül eljussak önmagamhoz. Míg ezt akkor kívülről befelé próbáltam megvalósítani, addig az UN-ben már belülről kifelé tekintettem. Mindkettőnél megvolt egy kétrétegű tér, de a MenNonNóban még nem jutott el a személyiség oda, ahova az UN-ben már igen.”[5] – nyilatkozta Frenák egy interjúban.

Az univerzum minden szintjén (galaxisoktól az emberi testig) visszaköszönő, végtelenséget és ciklikusságot jelképező spirális forma a szakrális geometria egyik fő alakzata, a spirituális tanítások központi eleme. Okkult-ezoterikus megközelítések alapján a kívülről befelé tekeredő centripetális, vagyis jobbsodrású spirál a központba sűrít, befelé tart, a szellemet anyaggá szublimálja – ez minden világ keletkezésének az alaptörvénye (Charon 2012: 8). Ez a kezdet, s hogy a *MenNonNo* megalkotása idején Frenákot éppen ezek az energiák feszítették, szimbolikus jelentőségű. Az anyag legmélyebb fokozatáig való leszállás kínja, a szenvedés-szülte tapasztalatok hozhatták csak el a feloldást. A hangzatos fogalmak mögött valódi kínszenvedések vannak, amiket nem kell mindenkinek látni vagy ismerni. Az ilyen élményekből – vagy inkább traumákból – születő energiák hatóereje viszont messzire képes sugározni, így talán elképzelhető, hogy mitől is lehet olyan nehéz az a bizonyos egzisztenciális súly. Több mint tíz évvel később, az *UN* idején, Frenákot már a belülről kifelé tekintés energiái mozgatták. A centrifugális spirál már a lebontás formulája, mely szétszór, felold és az anyagot szellemmé szublimálja.

Frenák darabjaiban a hengerszerű spirált maga köré író test megteremti saját bezártságát – az érzet hasonlatos a „felfüggesztett zuhanás”-hoz, amit Deleuze oly érzékletesen írt le Bacon festményeit vizsgálva (Deleuze 2014: 23). Rendkívül érdekes, hogy Deleuze, Jorge Luis Borges és Pilinszky János a mottóban idézett versében hasonló képben gondolkodott, sőt, kifejezetten az **egyenes labirintus** képzetén keresztül, mely Frenák számára is kiemelt jelentőségű. A spirál a labirintus szemantikáját is hordozhatja. A labirintus magába olvasztja a spirál fejlődését és a fonal örök visszatérésének jelentését. A tudattalan mélységeibe való lemerülést ugyanúgy szimbolizálhatják, mint a lélek halál utáni útját. A beavatás- és revelációjelleg mindkettőnél fontos.

„A legborzasztóbb spirál az egyenes” – hallhatjuk gyakran Frenáktól. Mikor ez a mondat eszébe jut, Gilles Deleuze *Abécédaire*-ére gondol, melyben nem pontosan ez a mondat hangzik el, bár a felidézett tartalom fedi az eredetit. Deleuze Kantról, a filozófiatörténet egyik legnagyobb hatású filozófusáról szólva említi meg Claire Parnet-nak, hogy az az eszme, ami miatt igazán becsüli Kantot, amire koncepciót épített, a mozgás és idő egymáshoz való viszonya, s melyeknek relációját leginkább egy Borges-gondolattal lehetne

[5] Szász E. 2019. „Akiket átjár a keleti szél”. In: *Színház*, 6. sz. http://szinhaz.net/2019/09/19/szasz-emese-akiket-atjar-a-keleti-szel/ (letöltve: 2021.08.16.)

leírni, mely szerint „a körkörös labirintusnál az egyenes labirintus egy még ijesztőbb labirintus."[6] Borges *A halál és az iránytű* című elbeszélésében ír a láthatatlan és végeérhetetlen görög labirintusról, amely egyetlen egyenes vonal. „Ebbe a vonalba annyi filozófus pusztult bele, hogy belepusztulhat egy detektív is" – mondja a főhős a történet végén (Borges 1998: 137). De mi is ez az egyenes spirál vagy labirintus, aminek lángoló folyosójába többnyire csak beleveszni lehet? Frenáknál a spirálnak és a vertikalitásnak – amit függesztéssel ér el – mindig kiemelt szerepe van: „A *Tricks and Tracks*-ban és a *KáOsz*ban a spirális rendszer eredete és vége is megjelenik. Mert mivé válik egyszer csak a spirál? Egyenes vonallá. És az így megjelenő spirális rendszer jól mutatja azokat a mozgásfolyamatokat, amik szépen megtörnek ezeken a nagyon rendszerbe fogalmazott fénycsíkokon. Már a *Sauvagerie*-ben is volt valami hasonló, de nem annyira radikálisan, mint az újabb darabokban" (Varga 2008: 211).

A *Vadócok*/*Sauvagerie* nyitányában Frenák a születésben és halálban közös dolgokat egyszerre jelenítette meg. Fájdalom árán szakadunk ki a biztonságot jelentő anyaméhből, majd hosszas bolyongás után fénycsíkon robogunk a máslétbe. Nem ez a két legfélelmetesebb labirintus? De ezek alapján minden újjászületés és minden kis meghalás is egy kaotikus spiráltúrát lezáró megnyugvás, vagy legalábbis egy-egy átmeneti nyugvópont (Horváth 2019).

2. A spirál mint libidó(energia)

Az elmét beszívó erotikum örvényéből, a libidó spirálrendszerének káoszából is létezhet kiút, bár mindenki csak a saját spirális útját érezheti át igazán – kiismerni és racionálisan követni azonban még a magunk gyűrűit sem tudjuk. A szeretett másik által egyre mélyebbre jutva saját érzéseink megismerésében soha nem leszünk többé ugyanazok. Nem tudhatjuk, mire vagyunk képesek, amíg nem ismerünk meg valakit, akiért bármit megtennénk, és aki addig ismeretlen vágyakat ébreszt bennünk. Van, aki abba betegszik bele, hogy felismeri valódi érzéseit, és van, aki e megismert másmilyenségnek a legbelső gyökeréig akar jutni. Szaladhatunk üvöltve, kitárt karokkal, meztelenül egy kietlen tájban, de kiálthatunk némán, ép eszünket elveszítve, művésszé vagy szentté válva – a különböző lehetőségekre már Pasolini is mutatott pár példát *Teoréma* (1968) című filmjében, mely Frenák korai, meghatározó filmélményei közé tartozik.

„Számomra meghatározó terület a szexualitás; a phallosz például valamiképp, akár az elvont erő jelképeként, jelen van a darabokban, a szexualitás ugyanis önmagán túl, mint energiaforrás is érdekel" (Péter 2009: 34).

A lelki fejlődéshez, a látható és a rejtett (materiális és spirituális) énünk közti harmónia megteremtéséhez be kell lépnünk a forgóajtóba (egy spirális energiarendszerbe), mellyel elrendeltetett célunk birodalmába is belépünk. Míg a célt spirituális énünk mutatja meg, a fizikális feltételeket materiális énünknek kell biztosítania. Csak testünk, elménk és lelkünk együttes megismerése által tárhatjuk fel valódi énünket és képességeinket: „különös nekem, hogy a testiség kultusza mellett erősödik a test elutasításának, a test és a szellem szétválasztásának tendenciája is. De hogyan lehet e kétféle dolgot elválasztani, hogyan lehet dönteni valamelyik elsődlegességéről? Az világos, hogy a szellemiből táplálom a testemet, a szellemiség megadja a test fizikális jellemzőit is, akár a test tartását is" – olvashattuk egy Péter Mártával készült interjúban (Péter 2009: 41). Frenák szerint a mentális tartás adja a testtartást. A test a lélek burkolata, melyen minden átszivárog, még az is, amit betonnal akarnak befalazni. Frenák az elmúlt évtizedekben kifejlesztett egy sajátos tréningrendszert,

[6] Lásd a *L'Abécédaire de Gilles Deleuze* című videóanyag DVD-n megjelent verzióját a *Kant* címszó alatt (Párizs: Éditions Montparnasse, 2004), és Charles J. STIVALE angol nyelvű fordítását a teljes videóanyagról https://deleuze.cla.purdue.edu/sites/default/files/pdf/lectures/en/ABCMsRevised-NotesComplete051120_1.pdf. (letöltve: 2021.08.16.)

mellyel bárki karban tudja tartani a testét és meg tudja őrizni fizikai erőnlétét. Folyamatosan újabb és újabb formákkal kísérletezik, kutatásait dokumentálja, évtizedek múlva is visszanézi és továbbfejleszti őket. Frenák itt is a perifériku (nem frontális) látásmódnak és az organikus, centrifugális központból indított energiáknak ad utat. A megvalósításban nagy szerepe van, hogy azonnal keresztezi a horizontális és a vertikális térformákat, metszéspontok és határok után kutatva. Mikor Párizsban bemutatta diplomamunkáját, Hubert Godard világhírű mozgásanatómiai professzor azt mondta, „Frenák újszerű mozgásformája az anatómia ABC-je”[7] Frenák úgy véli, hogy míg az intellektuális munkákban valamelyest el lehet kötődni a testtől, addig egy mozgásművésznek a teste egy állandó jelenlét, állandó kihívás. Egy mozgásművészettel foglalkozó embernek a kíváncsiság, a tantrikus energiák felfedezése és felszínre hozása, valamint az energia kezelése elengedhetetlen a test és a lélek egyensúlyának megteremtéséhez és az öngyógyítást elősegítő mély, funkcionális megismeréshez. Ennek megértéséhez globális szemléletmódra van szükség.

Lényünk fizikai, érzelmi, mentális és spirituális aspektusait fizikai síkon a csakrák tartják fenn és irányítják, melyek speciális energiaközpontok. A csakra szanszkrit eredetű szó, jelentése kerék és energiaörvény, melyben összemosódik a kint és bent, mivel a külsőt a belső behúzza: „Olyan ez, mint a víz örvényei. Az energiaörvényben mintegy a kint és a bent kommunikál egymással. A csakra forgása révén szívóhatás keletkezik, amely behúzza az energiát vagy információt. Ezt az energiát vagy információt arra használjuk, hogy érzéseket vagy gondolatokat hozzunk létre, ezért a csakrát olyan szállítónak is tekinthetjük, amely lelki és intellektuális folyamatainkhoz biztosítja az építőanyagot” (Vollmar 2002: 9). A csakrákkal való foglalkozás segíthet érzéseink és tudattalanunk felfedezésében, árnyékoldalunk felderítésében, valódi helyzetünk felismerésében, az érzelmi ingadozások kiküszöbölésében, összességében a pszichoszomatikus gyógyításban. Az emberi test energiaközpontjaival legelőször a jóga foglalkozott, de a csakragyógyítás nem kapcsolódik egy bizonyos jóga-irányzathoz sem. A hét energiaközpont legrészletesebb leírása az indiai kultúrából, konkrétan a *Védák*ból származik. Az első európai, aki teret adott a csakragyógyításnak, John George Woodroffe Wilson (1865–1936) angol orientalista, jogász volt. Bár a keleti világban évezredek óta természetes, nyugaton pedig közel száz éve ismert, a csakrákra vonatkozó tudás és a hozzájuk kötődő gyógyítás széles körben ma sem elfogadott, pedig aki nem ismeri az energiamezőkre vonatkozó ősi tudást, aligha tudja pszichoszomatikusan gyógyítani magát – de még a körültekintő elméleti tanulás sem garantálja a hatékonyságot.

A csakrákra vonatkozó tanítások alapján gyarapodásunkhoz, megerősödésünkhöz **életenergiá**ra van szükség. A kígyóként ábrázolt **kundalini** „a megtestesült teremtőerő, amely segít összehangolni a csakrákat, felszabadítani a testközpontokban elraktározódott feszültséget és felemelni a tudatot a magasabb spirituális szintekre” (Dale 2009: 34). A kundalini egy lobbanékony, érzéki energia, és a mágikus teremtőerő szanszkrit jelképe. Befogadó csakrája az első, vagyis a gyökércsakra, melynek helye a csípő alsó része, a nemi szervek területe: „Kundalini az ember ágyékában fekszik összecsavarodva. Ha a mélységben ébred fel, akkor szenvedéllyé válik vagy anyagot termékenyít, mulandó formákat teremt, ha azonban a neofita – okkult gyakorlataival – a hátgerinc létráján át felvezeti Kundalinit az agyba, akkor a mágikus kígyó ereje ott szellemi energiává, alkotóerővé válik” (Charon 2012: 70). Frenák számára evidencia, hogy aki mozgásművészettel gyógyít vagy koreografál vagy csak táncol, az őt ért rezonanciákból és fizikális experimentációkból mindenféle információkra tesz szert, melyeket aztán tudatosítania is kell. Amikor a felhozott energiákat kreatív módon használja, ismernie kell az energiák forrásait, a libidót, a csakrákat stb.

A tantra nem csak szex, azon jóval túlmutat, a testiség és a spiritualitás kombinációja: a férfi-női energiák helyes használatáról szól, a belső egyensúlyhoz vezető extázist és

[7] Személyes beszélgetésben elhangzott információ.

nyugalmat egyaránt magába foglalja. A felszabadulás tudományának is nevezik, segítségével bármikor és bármilyen hosszan jelen lehetünk abban a dimenzióban, ahol megújíthatjuk önmagunkat. Csupán gyakorlat kérdése, hogy ebbe a magasabb tudatállapotba tudatunk irányításával is eljuthassunk, ne csak orgazmus által. Frenák véleménye szerint: „Ebben a tantrikus érzetben egy olyan lebegési szintre lehet kerülni, ahol kikapcsol a racionalitás, és már csak az érzet marad. A feszültségi pont időbeli széthúzásával beleengedhetjük magunkat egy fantasztikus, lebegő létérzetbe, mintha csak az univerzum fogadna be bennünket. Ez a saját test totális belakása, mely persze nem elválasztható a mentális és szellemi síktól. A tantrikus tréninggel föloldódhatnak a lélekbe kövült kristályok."[8]

A kígyó által megtestesített életenergia manifesztuma volt Frenák legkorábbi szólója, amit még a Jeszenszky Jazzbalett társulat tagjaként készített el. A bal karja kígyót formázott egy különleges jelmezben, a koreográfia szerint ezt próbálta mindenáron legyőzni. A szólónak óriási sikere volt itthon és külföldön is. Frenák számára ez egyfajta spirituális útravaló volt. A kígyószámba saját aktuális átalakulását vitte bele. Akkor kezdett beépülni a művészi, alkotó világba, éppen hogy csak maga mögött hagyta az intézeti éveket, a magában hordozott örökséget. A teste is a formálódás állapotában volt, hisz korábban nem művészi, kreatív munkával fejlesztette a testkultúráját, hanem sportokkal vagy éppen a diszkótánccal. Ekkor kezdett el lelkiségből építkezni, szabadon mozogni egy organikus mozgásformában, és minél inkább elmélyült a kreatív mozgáskultúrában, annál jobban és biztonságosabban kezdett el verbálisan is kommunikálni: „Különös élményt nyújthattam ezzel a skizoid szólóval, és persze a meztelenség – a testem egyik fele látható volt, a másikat dressz takarta – is újszerű lehetett akkoriban. Egy biztos: itt tört fel igazán először a bensőmből valami olyasféle organikus mozgásanyag, amilyennel ma alapvetően dolgozom. Önmagammal kellett megküzdenem, a bennem lévő rosszal viaskodtam: jó volt újra és újra megölni a színen a saját magam életre keltette kígyót" (Halász 2001).

3. A pók-tematika

Frenák **organikus mozgásnyel**ve egy egyszerű, spirális kézmozdulat végtelen továbbfejlesztéséből született meg, s maga a motívum is kiapadhatatlan forrásnak tűnik. A 2020-as *Spid_er* című darabban Frenák már konkrétan azt az állatot emelte piedesztálra, mely az élővilág egyik legprofibb **körállat**a. Egyes pókok tölcsér alakú, mások spirális, kerek alakú hálót szőnek: a keresztespókfélék szövik a széles körben ismert, radiális és spirális szálakból szőtt hálót. A pók először egy keretet készít bizonyos fix elemek között, majd egyre sűrűbbé téve a struktúrát, úgynevezett radiális szálakat húz ki. Ezután szövi meg a ritkás spirális szálakat, melyek segítik a közlekedést és merevítést is nyújtanak a háló számára, de alapvetően a préda elkapását szolgálják.

„Már régóta izgat a pók-tematika. Leginkább talán Gilles Deleuze Abécédaire-ének rovarokhoz kötődő megjegyzései inspiráltak. Ez a különleges kis állat kitermel magából egy hajszálvékony szálat, s onnantól kezdve azon lebeg, folyamatosan a határvonalon. Az általa létrehozott fantasztikus labirintusrendszer egy átjárható konstrukciónak tekinthető, ugyanakkor egy lehatárolt világ. Ezt könnyű rávetíteni az aktuális társadalomra, az emberi világra. […] Az emberiség oly módon szövi a hálóit, olyan virtuális rendszereket hoz létre, amiket már félő, hogy kontrollálni sem tud, és előbb-utóbb magát fojtja bele, míg a póknál ez az autodestruktív vonás teljesen hiányzik. Számomra nagyon izgalmas volt, hogy milyen formában vagyunk képesek átlakni, beélni, bejárni egy ilyen hálórendszert anélkül, hogy belevesznénk. Átvitt értelemben és a gyakorlatban, fizikálisan is érdekelt, hogy hogyan lehet megkapaszkodni egy ilyen világban" (Horváth 2021).

[8] A szerző által rögzített privát interjúban.

Frenák koreográfiái gyakran merítenek az egyéni világ létrehozásának problémáiból – a saját világ létrehozásának lehetőségeit kutatja. Az interjúban is említett átjárhatóság és lehatároltság kettősségének felmutatása jelenti a legnagyobb kihívást. Saját világot építeni sokféleképpen lehet: kirekesztő módon, amennyiben valaki mindenki mást saját érdekeinek és elvárásainak megfelelően akar manipulálni egyetlen ideológia szerint, de létezik egy másik út is olyan egyedi világ építésével, mely az alkotó kreatív energiáiból egy individuális filozófiát létrehozva teremti meg az önmegismerés egyedülálló ösvényeit. Nem mindegy, hogy hatalomvágyból vagy saját használatra szőjük spirális hálóinkat.

A filozófusok már évszázadokkal ezelőtt megtalálták az analógiát az emberek viszonyrendszerei, küzdelmei és a pók zseniális hálóépítő tevékenysége között. Jakob Von Uexküllnek 1937-ben jelent meg az a könyve, amelyre azóta is sokan hivatkoznak. Az *A Foray Into the Worlds of Animals and Humans – With a Theory of Meaning* egyik fejezete: *The Interpretation of the Spider's Web*.[9] A szerző megmagyarázza, hogyan függ össze az emberek világa és a pók hálószövő technikája. Ahogy a pók szövi a hálóját, úgy szövi minden élőlény a viszonylatait a körülötte lévő környezethez. Deleuze teszi majd hozzá, Uexküll elméletét továbbgondolva, hogy ráadásul a pók zsákmánya ismerete nélkül alkotja meg a légyre szabott hálót. Emanuel Swedenborg (1688–1772) svéd filozófus pók-metaforája még Uexküllnél is régebbi. Swedenborg szerint a világ geometrikus és mechanikus törvényeknek van alárendelve; a pók a természet törvényét követve szövi sokszögű, körkörös formáit. A háló közepén ülő pók a háló minden rezdülését megérzi, rögtön észleli a periférián történteket is. Semmi sem történhet a széleken, ami ne hatna vissza a középre, és fordítva. Swedenborg már az 1730-as években született munkáiban a filozófushoz hasonlítja a pókot, amint az figyelő pozícióban vár. A pozitív animális attitűd – a Deleuze által az *Abécédaire*-ben is említett folytonos kifelé figyelés – Frenák nyilatkozataiban rendszeresen kiemelt figyelmet kap. Swedenborg elméletét azonban nem lehet pusztán egyféleképpen megítélni: David Duner szerint – aki könyvében külön fejezetben fejti ki Swedenborg spirálra vonatkozó matematikai elméleteinek különlegességét – a pók-metafora kifejezi a filozófia álmát, hogy rendet vigyen a káoszba. Vágy egy olyan világról, melyben minden törvényeknek engedelmeskedik, ezért – írja Duner – Swedenborg olyan bölcs pókok előtt tiszteleg, mint például Arisztotelész (Duner 2013).

Fontos azonban megemlítenünk, hogy a rendcsinálás negatív konnotációkat is rejt. Erre élezte ki pók-képét és alkotta meg az egyik legismertebb pók-filozófus relációt Friedrich Nietzsche a 19. század végén. A 20. századi eszmetörténetre oly nagy hatást gyakorló Nietzsche elítélte a mindenre kivetett tudáshálót, mely rendet vetít a világra, a dialektikus tudás egyeduralmán keresztül. Úgy érezte, hogy a Szókrátészhez hasonló teoretikus emberek – például Parmenidész is – a pókhoz hasonlóan szövik egyre szorosabb, de finoman kidolgozott fogalmi hálóikat, hogy a teóriát az empíria fölé helyezhessék, ezzel is erősítve az ész test feletti győzelmét. Mintha csak saját valóságukat szőnék (a magukból kitermelt szállal), mellyel birtokba vehetik az emberek gondolkodását. Nietzsche a *Virradat*ban írja (117. paragrafus), hogy „Saját hálónkban ülünk, mi, pókok és semmi egyebet nem tudunk megfogni, csak azt, ami a mi hálónkban megfogható" (Nietzsche 2000: 111–112). Nietzsche az építkező-szövő pók- metafora által – negatív értelemben – építésznek tekinti az embert, aki arra is képes, hogy Istent is teremtsen magának, hogy igazolja saját „építményét". A pók tehát Nietzschénél lehet Szókratész és a többi teoretikus kigúnyolása, de lehet az érzéki észlelésre hagyatkozás metaforája is. Ebben az esetben az egyén a saját világába zárva érzékeli, méri és értékeli a dolgokat. Nietzsche nem dönt a ráció vagy az érzékelés mellett, inkább **az abszolút igazságokba vetett hit hazugságát** mutatja be. E filozófiai gondolatokban a legfontosabb a

[9] A francia címe: *Mondes animaux et monde humain* és az említett fejezet: *L'Interpretation de la toile d'araignée*.

kritika, mely a különböző vélekedések egymásmellettiségét elfogadni képtelen, abszolutisztikus világszemléletekre vonatkozik.

A póktematika kiapadhatatlan – mi sem bizonyítja ezt jobban, mint a hím pók szerelmi életének különlegessége, a nősténynek lejtett tánc: „E félelem, vágy és borzadás feszültségétől lüktető mozgás olyan szuggesztív, megszállott fanatizmusában éppannyira ijesztő, mint a dervisek tánca, amelynek eszeveszett forgása habzó szájú önkívülettel végződik, míg a legtöbb pók esetében »szerelmi halál« követi a falánk nőstény ölelésében" – írja Szepes Mária (Szepes 2014) A hím pókok udvarlása meglehetősen veszélyes játék: a nagyméretű nőstény pókok gyakran egyszerű zsákmánynak nézik a kisebb méretű hím pókokat. Ezért vannak olyan fajok, melyeknek hím egyedei az udvarlás kezdetekor ritmikusan rezegtetik a nőstény hálóját, hogy jelezzék, udvarló érkezett, nem pedig zsákmány. Bizonyos fajok pedig figyelemelterelésként ajándékot visznek a nősténynek, hogy amíg az az ajándék elfogyasztásával bíbelődik, megtörténhessen a kopuláció (Csányi 1991). De ha két hím pók között harcra kerül sor a nőstény miatt, a harapást elszenvedő gyengébb egyed és a támadó még hosszú ideig keringenek körbe-körbe, egy rögzített szálon, egészen addig, míg az áldozat teljesen el nem gyengül. A *Spid_er* című produkcióban a nemek közti szenvedélyes küzdelmek, a különféle kapcsolódások és a különböző behúzó és kilökő spirálok rendszerei egyaránt felfedezhetők. Mindehhez egy olyan rendkívüli díszlet adja a hátteret, melyben a másik lényhez való viszonyulás lehetőségei is felborulnak, és a megszokott formában, lábon, talpon állva már nem is lehetséges egymáshoz érni.

Összegzés

Hosszan lehetne még sorolni azokat az interjúrészleteket és előadásrészleteket, melyek hűen tükrözik Frenák Pál spirál-motívumhoz kapcsolódó érzéseit, asszociációit. Pályája kezdete óta vallja a többszörös olvashatóság elvét, így tanulmányomban én is csak néhány lehetséges értelmezési kísérlet nyomába eredtem. Az előadások minden nézőnek más tartalmat rejtenek, a koreográfus fragmentszerű építkezése pedig kifejezetten az asszociatív gondolkodást serkenti. E rövid ízelítő – most éppen a spirál fogalmán keresztül – talán mégis alkalmas arra, hogy feltárjon valamit abból a gazdag világból, mely Frenák alkotótevékenységét inspirálja, s mely valamiféle mögöttes egzisztenciális súlyként autentikussá teszi koreográfiai munkáit.

Irodalom

Borges, J.L. 1998. *A halál és az iránytű*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
Charon, W. 2012. *Okkult-ezoterikus alapfogalmak.* (k. n., h. n.).
Csányi V. 1991. *Szerelmes állatok*. Budapest: Gondolat.
Dale, C. 2009. *Az új csakragyógyítás*. Budapest: Bioenergetic Kft.
Deleuze, G. 2014. *Francis Bacon. Az érzet logikája*. Budapest: Atlantisz.
Duner, D. 2013. *The Natural Philosophy of Emanuel Swedenborg*. Heidelberg, New York, London: Springer.
Halász T. 2001. Kilépni a takarásból, Frenák Pál táncos-koreográfussal beszélget Halász Tamás. *Beszélő* 6 (4): 115–124. http://beszelo.c3.hu/cikkek/kilepni-a-takarasbol (letöltve: 2019.02.07.)
Horváth N. 2019. A megragadhatatlan megközelítése – Filozófiai vizsgálódások Frenák Pál művészetére vonatkozóan. *Műhely* 5–6: 212–222.
Horváth N. 2021. Érző figyelem és folyamatos újraértékelés – Interjú Frenák Pállal és táncművészeivel a 2020-as *Spider* bemutatója kapcsán. *Ambroozia* 2021/1 https://www.ambroozia.hu/A202101/interj%C3%BA/%C3%A9rz%C5%91-figyelem-%C3%A9s-folyamatos-%C3%BAjra%C3%A9rt%C3%A9kel%C3%A9s (Az interjú megjelent, letöltve: 2022.02.16.)
Michaux, H. 2011. *Megnyilatkozások – Új Kitárulkozások*. Budapest: Bozóthegyi Kiadó.

Nietzsche, F. 2000. *Virradat*. Budapest: Holnap Kiadó.
Péter M. 2009. *Frenak.* Budapest: Kortárs Táncért és Jelelő Színházért Alapítvány.
Pilinszky J. 1975. *Szálkák*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
Stivale, C.J. 2011. *Overview of C. J. Stivale of L'Abécédaire de Gilles Deleuze, avec Claire Parnet <Gilles Deleuze's ABC Primer, with Claire Parnet> Directed by Pierre-André Boutang* (1996). http://www.langlab.wayne.edu/CStivale/D-G/ABC1.html#anchor540856 (letöltve: 2019.06.29.)
Szász E. 2019. „Akiket átjár a keleti szél". *Színház* 6. http://szinhaz.net/2019/09/19/szasz-emese-akiket-atjar-a-keleti-szel/ (letöltve: 2021.08.16.)
Szepes M. 2014. *Smaragdtábla.* Budapest: Édesvíz Kiadó.
Varga M. 2008. „Emlékek a tükör túloldaláról – Beszélgetés Frenák Pál táncos-koreográfussal". In: Varga M (szerk): *Nyitott rítusok*. Budapest: Vigilia Kiadó, 197–213.
Vollmar K. 2002. *A csakrák*. Budapest: Bioenergetic.

A táj és a kocsma. Megjegyzések Talamon Alfonz posztumusz művének fikciós világához

Kmeczkó Szilárd
Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Debrecen[1]

Bevezetés

Talamon Alfonz csehszlovákiai, majd az államszövetség 1993-as felbomlását követően szlovákiai magyar szépíró tragikus körülmények következtében fiatalon hunyt el. Karcsú életmű maradt utána. Életében megjelent két elbeszéléskötete, egy regénye, majd halálát követően egy regénytöredék. Az irodalmi hagyaték recepciója jelentősnek mondható, azonban ennek a folyamata napjainkig sem zárult le. Talamon prózája még keresi az irodalomtudomány által kijelölt helyét a kortárs szépirodalom területén.

Szövegei nehezen olvashatóak a hosszan indázó óriásmondatok miatt (Angyalosi és mtsai. 1998: 210; Zsávolya 2002: 73−74; Mizser 2010: 36). Az elbeszélésbeli helynek, tájnak és a benne lejátszódó eseményeknek semmi nem feleltethető meg az ún. objektív tárgyi világban. Egymásba átalakuló tudatállapotok hosszú sorozatait közvetítik az írások (Németh 2016a: 27; Németh 2016b: 3−4). Ezek után már nem is meglepő, hogy Talamon azon nyolcvanas évek közepén-második felében indult szerzők egyike, akik atekintetben valóban nemzedéket/generációt alkottak, hogy szakítottak a csehszlovákiai magyar írók korábbi irodalomszemléletével és az ebből következő szerepfelfogással. Szerintük az irodalom nem állítható irodalmon kívüli célok szolgálatába, legyenek ezek a célok mégoly nemesek is (Mizser 2010: 33−34; Mizser 2018: 25). Az irodalmi alkotások értékmérőjévé így a szöveg és a szöveggel való találkozás élménye válik kizárólagosan. A szöveg ekkor örömforrásként jelenik meg. Talamon és nemzedéktársai elutasítják tehát a művek referenciális olvasatát.

1. A (poszt)referenciális olvasat lehetősége

A hátrahagyott írások között voltak olyan elbeszélések is, amelyeket a szereplők személye, a helyszín és a cselekmény ideje egyetlen ciklusba szervezett. Bár a kötet szerkesztője, Grendel Lajos a szövegek együttesét inkább novellaciklusnak tekinti (Grendel 1997: 52), azonban laza szövésű regénytöredékként is olvasható. Bizonyos szakaszai még a szerző életében megjelentek a pozsonyi *Kalligram* folyóiratban. Az összefüggő elbeszélések ciklusa – avagy a befejezetlen regény − 1998-ban jelent meg, két évvel a szerző halála után. Talamon szerzőként egy fiktív alakot, Samuel Borkopf kocsmárost jelölte meg. Borkopf tágas gesztusaként olvasható a cím is: *Barátaimnak egy Trianon előtti kocsmából*. A Grendel által szerkesztett kötet borítóján azonban Talamon szerepel szerzőként, Borkopf neve pedig a cím részévé vált, azt sugallva, hogy Talamon Borkopf alakját öltötte magára. Grendel a szerkesztői többlettudás birtokában alighanem jól döntött, mert így Borkopf gesztusa Talamon gesztusaként értelmezhető, ami utat nyit a szöveg referenciális olvasata felé. A szerkesztő tisztában lehetett Talamon életének olyan mozzanataival, amelyekről a könyv olvasója korántsem biztos, hogy tud. Németh Zoltán esztéta, akinek szintén közeli rálátása volt a szöveg referencialitásának a titkára, a többlettudás birtokában elérhetővé váló olvasatot posztreferenciális olvasatnak nevezi. Ez az olvasat nem naiv referenciális olvasat, ugyanis

[1] Az írás elkészítése idején a DRHE kutatásfinanszírozási támogatásában részesültem. (K. Sz.)

számot vet a posztstrukturalista irodalomértelmezés eredményeivel, és szándékai szerint túl is lép rajtuk (Németh 2000: 63). A posztreferenciális olvasat azonban ezoterikus olvasat, amely csak a beavatottak számára hozzáférhető, a laikusok elől el van zárva. Az egyetemi baráti kör belső élete szolgáltatta ugyanis az anyagot az elbeszélésekhez, sőt a közeli barátok érezhették magukat megszólítva a cím által is. Közelről ismerték egymást, és szoros szálak fűzték össze őket. Mindannyian a pozsonyi Comenius Egyetem magyar szakos hallgatói voltak a nyolcvanas évek végén és a kilencvenes évek elején. Közép-európai, nyitott szemű és elméjű fiatalemberek számára rendkívüli esztendőkről van szó. Talamon is része volt a körnek, mivel azonban nem végezte el az egyetemet, búcsút kellett mondania a kampusznak. Ezek az életrajzi morzsák segítenek értelmezni Talamon/Borkopf barátai felé intézett gesztusát, amelyet a kötet címe közvetít. Még nem jelentene azonban túl sokat, ha mindössze arról lenne szó, hogy a könyv irodalmi eszközökkel megformált nyersanyagát a baráti kör belterjes életviszonyai szolgáltatták. Ebből még nem következne szükségképpen a posztreferenciális olvasat lehetősége, és zavartalanul közelíthetnénk egy referencia nélküli olvasathoz. Csakhogy időközben olyan irodalmi nyomok keletkeztek, amelyek közkinccsé tették, hogy létezik a szövegnek egy kevesek által ismert olvasata is. Az egykori barátok közül ugyanis néhányan Talamon halálát követően felfedték magukat. Volt, aki kilépett a fényre, mint a kollégiumi szobatárs, a Béla von Goffa néven szereplő Hajtman Béla, aki megszólítva érezve magát *Szivarfüstben* címmel megpróbálta továbbírni a Borkopf-történeteket. Kötetének teljes címe: *Béla von Goffa: Szivarfüstben. Samuel Borkopfnak és barátaimnak, egy Trianon utáni lakosztályból* (Hajtman 2003). A cím egy új viszonyokhoz igazított, ám hasonló kommunikációs helyzetet vázol fel, mint azt Talamon könyvének esetében láttuk. Németh Zoltán viszont elzárkózott a „coming out"-tól. A könyvbeli Stofek Tamással való kapcsolat lehetőségét elhárította, és egy kitalált alakot (Stofko Tamás) jelölt meg Stofek alakjának ősmintájaként (Németh 2000: 64; Németh 2016a: 40−41). Amiként azonban a Stofekhez való viszonyt ecseteli, nyilvánvalóvá válik, hogy valójában nincs szó a kapcsolat tagadásáról, mindössze igyekszik megóvni a szöveggel kapcsolatos inkább külső, mint belső értelmezői pozíciót. A (poszt)referenciális olvasat lehetősége azt is jelenti azonban, hogy a szöveget ún. „egyetemi regényként" is olvashatjuk (Németh 2000: 64).

2. Borkopf narrációjának empirikus elemei

A Borkopf-történetek tapasztalati anyaga tehát a kampuszhoz s az egykor német, magyar és szlovák, többnyelvű pozsonyi környezethez kapcsolható. Bár az egyetemi kalandok idején a korábbi Pressburg, Pozsony vagy Prešpork a Csehszlovák föderáció egyik tagköztársaságának, Szlovákiának a Bratislava névre hallgató, majdhogynem egynyelvű fővárosaként létezett. Mivel Talamon szövege megnyit egy látszólagos történelmi távlatot, amit már a címben is jelez a „Trianon" kifejezés, alighanem a századfordulós, többnyelvű, nagyvárosi közeg kisvárosi megfelelőjét rajzolta fel az elbeszélések cselekményeinek szűkebb környezeteként. A regénytöredék szereplői ugyanis egy kisvárosi baráti társaságot alkotnak, akik sülve-főve együtt töltik az időt Borkopf kocsmájában, s innen indulnak kisebb-nagyobb kalandokra az előző századforduló tájékán. A cselekmény nem valós idejű, Borkopf narrációjaként, visszaemlékezéseinek sorozataként bomlik ki, sőt a visszaemlékezésen belül is elmesélt történetek sora közvetíti. Az események valódisága tehát már a szövegen belül megkérdőjeleződik.[2] A kocsma eleven belső tere, amit a történetek megidéznek, a távoli múltba tűnik. Egy olyan meseszerű világba, amely még a barátok hihetőség határán imbolygó vagy egyenesen valószerűtlenül nagyotmondó történeteit is már-már hihető vagy legalábbis igazságtartalomra igényt formáló narrációkká alakítja. Ezt a múlt ködébe vesző, Trianon előtti

[2] Benyovszky Krisztián a Talamon szövegéhez kulcsot kínáló „emlékezés" mellett az olvasó figyelmébe ajánlja a „fikció", az „irónia" és a „mítosz" mélyebb megértést ígérő fogalmait is (Benyovszky 1999: 54).

világot írói eszközként használja Talamon egy miliő megrajzolásához. Ez a letűnt világ a baráti társasággal való együttlétet jelenti Borkopf számára, aki a történetmondás idején egyedül van, immár a barátai nélkül, akiknek a későbbi sorsát nem ismerjük. A visszaemlékezéseit ezért nosztalgikus érzelmek hatják át: mardosó hiányt érez a tovatűnt barátok miatt. Az élete még tart, a sorsa azonban már lezárult. „Megvallom nektek, barátaim, a félelem fog el, szívem lassanként körülöleli valamilyen megmagyarázhatatlan rettegés, mely mind szorosabb, fullasztóbb gyűrűt von mellkasom köré, s egyedüllétem egyre bénítóbb varázskupolába zár, a pohár után nyúlok, hogy elviselhessem hiányotokat […]" (Talamon 1998: 7). „Szeretném, ha itt lennétek, barátaim, ha határozott léptekkel, széles mozdulatokkal gesztikulálva, mintha minduntalan magatokhoz akarnátok ölelni, a birtokotokba vennétek a teret, rónátok bolondos útjaitokat a hajópadlón fejetekben zsongó, a be nem avatott számára hallhatatlan muzsika tánclépéseire […]" (Talamon 1998: 9).

2.1. A táj, a kisváros és annak lakói

Mivel a szövegközpontú, areferenciális olvasat horizontján megnyílik a referenciális olvasat lehetősége, ezért joggal fordulhat érdeklődésünk a szövegben felbukkanó, referenciát ígérő nyomok felé. Ismerjük meg hát e baráti társaság tagjait és a kisvárost, ahol együgyű vagy kisszerű, olykor viszont vakmerő vállalkozásnak tűnő kalandjaik végbemennek. A vakmerő tett természetesen csakis a miliő szűkös lehetőségeinek köszönhetően tűnik vakmerőnek. A kisváros azonban mindössze a burleszkbe hajló kétbalkezes hőstettek elmosódott hátttereként jelenik meg. A térképre pillantva az Osztrák-Magyar Monarchián belül, a Magyar Királyság területén, közelebbről pedig a Pozsony környéki Galánta mint nagyobb település vonzáskörzetében kell keresnünk, hiszen a polgárok a *Galántha és környéke* című regionális lapot olvasva tájékozódnak a városka határain túl kezdődő nagyvilág nyugtalanító eseményeiről, és olykor a Galántán palackozott Dreher sört isszák. Miután kiderül, hogy a helyi cukorgyárat is magába foglaló gazdasági vállalkozás a Dioseker Oekonomie, Zucker und Spiritusfabrik Aktiengesellschaft (Talamon 1998: 84), nem lehet másról szó, mint a Galántától 6 km távolságban nyugatra fekvő Diószegről, Talamon otthonáról, melynek mai szlovák neve Sládkovičovo.

A Talamon által megköltött történetek idején, köszönhetően a II. József alatti német betelepítésnek, Diószeg valójában két településként, Magyar- és Németdiószegként létezett egészen 1943-ig. A túlnyomórészt magyar lakosú Magyardiószegen az 1910-es adatok alapján néhány száz fős szlovák ajkú kisebbség is élt, míg a jóval kisebb Németdiószeg lakossága többségében német ajkú volt.[3] A szövegbeli kisvárosban jelen van a magyar mellett a német szó is. A cukorgyári tűzvészt elbeszélő szöveg (Talamon 1998: 89−116) egymással rivalizáló német és magyar önkéntes tűzoltóegyletet vonultat fel, amelyek saját rendezvényei párhuzamosan, a másiktól jól megkülönböztetve szerveződnek. „[N]em csak botrányaiban, kacifántos, nevetésre késztető eseményeiben vettünk részt városkánk életének, hanem tagjai voltunk rangot, befolyást, tiszteletet, megbecsülést adó egyleteknek is, hogy azok közül is a legfényesebbel, az Első Magyar Városi Önkéntes Tűzoltó Egylettel dicsekedjek csak el. Városkánkban, tekintve annak összetételét, a magyar mellett német városi önkéntes tűzoltóság is létezett, s maga a puszta tény már okot adott a rivalizálásra, bizonyítandó, hogy a felszerelésre, ruházatra pénzt adó polgárok nem az ablakon szórták ki bankóikat […] a kérdés csupán az volt, melyikünk is érdemli meg a nagyobb támogatást, bizalmat, hitet felkészültsége, áldozatvállalása okán" (Talamon 1998: 89−90).

Gondolhatnánk ez alapján, hogy a kisváros német ajkú közössége a magyar közösséggel összemérhető erőt képvisel: ha lélekszámban lényegesen kisebb is, kellően öntudatos és

[3] Sz. n.: Városunk történelme. *Diószeg város hivatalos honlapja*. https://www.sladkovicovo.sk/varos/varosunk-tortenelme/ (letöltve: 2021. november 29.)

polgári szerveződései jól működnek. A díszes társaság, Borkopf baráti körének tagjai között számos zsidóval találkozunk, s tudjuk, hogy a városkában ortodox hitközség működik, melynek Borkopf is tagja. A jiddis a korabeli regionális magyar nyelvbe utat találó jövevényszavak formájában fedezhető fel a szövegben. A gyakorta visszatérő „Ólov hasolom!" 'Nyugodjon békében!' (Talamon 1998: 7) kifejezés például a rossz lelkiismeretétől gyötört Borkopf fohászaiban kerül kimondásra. Borkopfra ugyanis alighanem körmönfont számítás eredményeképpen szállt a kocsma, miután belopta magát az előző tulajdonos, reb Marmonstein Matesz szívébe, akinél segéd lehetett fiatal korában. A kocsma így nem a Chevra Kadisa-ra szállt, hanem Borkopfra, aki azért fohászkodik újra és újra, hogy a kocsma előző tulajdonosa bárcsak nyugodna békében, s ne járna vissza éjszaka kínzó lelkifurdalás formájában őt gyötörni. A zsidók zsidóként való megjelenítésének hiánya, Borkopfot leszámítva, árulkodhat az asszimilációs szándékról és az asszimilációs folyamat előrehaladtáról. A helyi közösséggel együttműködő, a munkamegosztás jellemző formáit követő zsidó jelenlétre utalnak, hogy zsidók a kocsmárosok (Borkopf, Jung Salamon), a patikus (reb Wimmer Metusélah), az uzsorás (reb Wolf Tennenbaum), valamint Kuffner báró mellett a cukorgyár és a szeszfőzde másik főrészvényese (Hirsch Oszkár) is. Az asszimilációról szólván azonban tekintetbe kell venni a szlováktól a magyar etnikum felé tartó asszimilációt is, hiszen az apátot Sztrázsovec Csongornak, a polgármestert pedig Zabcsík Ödönnek hívják. Bár az utóbbi vezetékneve egy magyarul érthető szójáték, mindkettőjük esetében a vezeték- és keresztnevek találkozása erőteljes asszimilációs szándékról, illetve a nem túl távoli múltban lezajlott magyarrá válásról árulkodnak. A némettel összemérhető szlovák etnikumot mindössze egy szolgálólány (Gabinka) képviseli, aki az egyik történet kevésbé fontos szereplője. Célt tévesztene, ha számon kérnénk a szerzőn a városka életének a valós etnikai arányokat tükröző bemutatását, hiszen nem merül fel a pontos történeti ábrázolás szándéka. A megköltött kisváros és Diószeg nem feleltethetők meg egymásnak, de kapcsolatuk nem vitatható. Következésképpen, Diószeg történetének mégoly pontos ismerete sem elegendő önmagában a regénytöredék mélyebb megértéséhez.

2.2. A baráti társaság tagjai

A színes baráti társaságot alkotó személyek többsége nem Sztrázsovec apát vallási közösségének a tagja. A nevük is beszédes: Samuel Borkopf német neve őrzi a zsidó nevek németesítésének felvilágosodás korabeli emlékét. A vezetéknév egy magyarul érthető szójáték, ami kocsmáros voltára utal. Schön Attila és Stofek Tamás esetében a német vezetéknév – Stofeknél némi szláv felhang is kihallható – és a magyar keresztnév találkozása asszimilációs erőfeszítéseket jelez. Pepík Zefsteint a vezetéknév a zsidó közösséghez kapcsolja, a cseh keresztnév azonban jelezheti a család cseh területek felől történt érkezését a kisvárosba. A nagyevő Herr Vincenzó az egyedüli cigány szereplő. Az olasz keresztnév a Talamon számára otthonos miliőben, nem számolva az akkoriban még kevésbé szigorú politikai korrektség szempontjaival, alighanem a cigány származásra utal, miként a keresztnév elé biggyesztett nagybetűs német „Herr" szócska is, mivel az így keletkező megszólítási forma az alacsonyabb rangú polgártársak irányában fordulhat elő. A legtöbb fejtörést Béla von Goffa nevének megértése okozza, amennyiben nem a szereplőnek mintaként szolgáló Hajtman Béla valós személye irányából próbálkozunk a megértéssel. Ez az út azonban csakis az ezoterikus olvasat birtokosai, az egykori egyetemi baráti társaság még élő tagjai számára járható. Marad tehát a találgatás. Az arisztokratikus név utalhat az egyik szerelmi kalandtól a másikig bukdácsoló viselőjének emelkedett lelkületére, a szerelembe esés nemes képességére és a róla leválaszthatatlan, emelkedett érzelmekre, ha felidézzük azt az ősrégi elképzelést, hogy az erények nem tanulhatóak, hanem az arisztokrata családokban öröklődnek generációról generációra. Eszünkbe juthat azonban a hasonlóan csengő von Trotta név is Joseph Roth Radetzky induló című regényéből. Ebben az esetben a Béla von Goffa név a

Monarchia letűnt világát, az idővel megszépült, tovaúszó arisztokratikus pompát, annak nagyszerűségét idézi meg, vagy inkább helyezi ironikus keretbe.

2.3. Polgári szerveződések: kisvárosi hétköznapok és világraszóló események

Milyen is volt ez az egyszerre lehetőségeiben szűkös, de hiányát tapasztalva nagyon is vonzó kisvárosi miliő? Egyszerre volt nyitott és zárt. Vasút kötötte össze közeli és távoli városokkal, voltak automobillal is járható utak, leszámítva azonban Kuffner báró automobilját, autók még nem nagyon közlekedtek. Megjelentek a városkában a modern technika további újdonságai is, mint a Zeppelin léghajó és egy messziről importált lokomobil, ami bár eleinte nagy szenzációnak számított, de csak bajt hozott a városka életére. A nagyvilág újdonságai iránti kíváncsiság ellenére a kisváros életét belterjesség jellemezte. A közeli nagyváros, Pozsony hatása egyáltalán nem érzékelhető. A kisvárosi polgári élet azonban mégsem eseménytelen, hiszen az itteniek egyleteket alkotnak, ezekhez kapcsolódóan pedig bálokat rendeznek. Tudjuk, hogy működik a magyar és a német önkéntes tűzoltóegylet. Az előzőt erősítik Borkopf barátai, akik már magyar szívvel rivalizálnak a német tűzoltókkal. Működik továbbá színjátszó kör, a Borkopf kocsmájával szomszédos, csak Bertaként emlegetett vöröslámpás ház, van takarékpénztár, és rendeznek filmvetítést is Borkopf kocsmájában. Itt alapítják meg a *Gelbe(r) Stern* futballcsapatot is. Olyan időkbe térünk vissza a könyvet olvasva, amikor a sárga csillag még nem jelentett megbélyegzést (Angyalosi és mtsai. 1998: 213). Persze a modern világ csodáival való találkozás, ami izgalomban tartotta a városka lakóit, rendszerint félreértéseket és konfliktusokat szült. Természetesen nem mindenki örült a zajos modernizációnak, többen is forgatták volna visszafelé az idő kerekét, mindhiába. Ezekben az években az újdonságok helyi életet átalakító hatásainak az árnyoldalait a városka lakóinak jelentős többsége még nem akarta érzékelni. De hát ilyen volt a századfordulós világ, ami minden reményét a tudomány és a technika fejlődésének mintáját követő modernizációba vetette. Ez a pezsgő, baráti szálakkal átszőtt miliő veszett el, ennek hiányától szenved a magányos Borkopf, akinek a visszaemlékezései tárják fel a félig-meddig meseszerű világot, ami ekként magnetikus hatással van az olvasóra is.

2.4. Földhözragadtság és a képzelet mindennapokat megszépítő játéka

Csakhogy a kisvárosi élet s benne a cimborák mindennapjai is sivárak, unalommal telítettek. A Bertaként emlegetett gyönyörök háza sem ígér mást, mint „gépies élménytelenséget” (Talamon 1998: 189). Sőt olykor a viszontlátás pillanatai sem törik meg az egyhangúságot. Az ilyen élet szépítésre szorul. Ezt az űrt tölti be a képzelet erői által megsarkantyúzott mesélő kedv vagy a baráti együttlét megkívánta nagyotmondás. „Kellemetesebbnek találnám, hacsak tétlenül üldögélnénk néhai reb Marmonstein Matesztől (Ólov hasolom) örökölt korcsmám ivójában, a kiglancolt rézpultom mögött, ábrándozva, építgetve fantáziánk segítségével kalandjainkat, melyekből, ha úgy tetszik, szemvillanás alatt kivonhatnám magam […]” (Talamon 1998: 189).

A képzelet játéka, a megköltött életesemények, a színes mesékbe öntött valóság (Talamon 1998) a személyes világok tágasabbá tételét s bennük a kisvárosi életlehetőségek horizontján mérve színes, a szereplők önképéhez illőbb sorsok elgondolását eredményezi. Mindez a büszkeségnek alapot adó hírnév áthelyezését ígéri a kocsma falain kívüli világba. A mindennapok elviseléséhez nélkülözhetetlen kitartás, szorgalom azonban mintha hiányozna a baráti társaság tagjaiból, nem beszélve a nagyobb tetteknél elengedhetetlen bátorságról, esetleg vakmerőségről. A személyes kiteljesedés, az elkezdődni nem tudó élet törékeny metafizikai tere a kocsma − fizikai állapotát tekintve − pusztuló belső világára szűkül. Borkopf kocsmája így válik menedékké és oázissá az empirikus életviszonyok sivatagában, másfelől azonban a mindennapi élet lapos forgatagán túli veszteglőhely, a reális életlehetőségek tékozlásának színtere. „Akárha rettentett volna, hogy felelősséggel kellene

tartoznotok azontúl valakinek, kacérkodhattatok is nagy hangon bármennyire, hogy megfeleltek a feladatnak, tettekre készen égve várjátok azokat, valójában csak izgalmas, vonzó álomvilág ismeretlen képei kergetőztek őszi falevelekként fejetekben, majd egyszerre eltűntek, rádöbbentve a riasztó sivár világra, melyben üde szigetecskénk dacol még, reb Marmonstein Matesztől (Ólov hasolom) örökölt korcsmám menedéke, az enyészet általunk figyelembe sem vett, mind terebélyesebb, terjeszkedőbb foltjaival emlékeztetve, ideje lenne már kezdenünk valamit magunkkal, kiröppenni a meleg fészekaljból, mielőtt az évek ki nem penderítenek" (Talamon 1998: 196−197).

A könyv sűrűn tartalmaz a századfordulós világot megidéző, mára már feledésbe merült ismereteket, amelyek a városka mindennapi életének részét alkották. Ha a megjelenést követően frissiben olvastuk volna, akkor ezt lexikonnal a kézben lehetett volna csak értő módon megtenni. A sok részlet olyan világot jelenít meg, ami számos tekintetben egy aranykorra hasonlít, olyan világra, amikor még minden részlet a helyén volt, mielőtt az egész darabjaira hullott volna. Azonban nem történelmi regényről van szó, amit néhány, feltehetően szándékos történeti adattévesztés is jelez. A történelem ugyanis Borkopf kocsmáján kívül, alighanem távoli tájakon zajlik. A szöveg nem teljesíti be a kezdeti várakozásokat, zavarba ejtővé válik. Meghazudtolja az első olvasatot alakító benyomásokat.

Összegzés

Nem ismeretesek Talamonnak a szöveggel kapcsolatos szándékai. A kötetet kizárólag szerkesztői döntések alakították, a szerzővel folytatott konzultáció ugyanis már nem volt lehetséges. Bár az ezoterikus olvasatot titok övezi, Németh Zoltánnak és Hajtman Bélának köszönhetően tudjuk, hogy létezik a szövegnek a szövegcentrikus olvasat mellett referenciális olvasata is, amely további jelentéssel gazdagítja a befogadói élményt a részletek tisztázatlansága ellenére vagy éppen ennek köszönhetően is. Némi tanulságképpen megállapíthatjuk, hogy mihelyst Talamon a magányos lélek komor termeinek végigbarangolása helyett a fontos életszakaszban közösen megtapasztalt, sokat jelentő életviszonyok felé fordult, és mintegy készre csiszolva végső formát adott ennek a miliőnek, a szöveg kedélye megváltozott. Azzal, hogy a kocsmárost tette meg szerzővé, viszonylagossá téve a szerzőséget (Rácz 1999: 221), úgy tűnhet, mintha kívül helyezte volna magát a Borkopf történeteiben kirajzolódó kicsi világon, valójában azonban Borkopf alakjában a történetekbe költözött. Feltéve, hogy nem zárta ki a későbbi, könyvként való publikálás lehetőségét, egy furcsa helyzettel találta szembe magát, amit meg kellett oldania. Miként formáljon meg ugyanazon a szövegen belül két különálló regisztert, amelyek közül az egyik a referenciáról mit sem tudó – akár szakmai – olvasóközönséghez szól, a másik pedig az egykori barátokhoz, hallgatótársakhoz, akik számára világos, hogy ún. „egyetemi regényről" (Németh 2000: 64), a közös történeteikről van szó. Kérdésként tehető fel, hogy a referencia távollétében hordoz-e a szöveg elegendő, megértést ösztönző gyúanyagot a laikus olvasók számára, ha a kötet nem nyit meg a szöveggel önmagáért való találkozáson túlmutató perspektívát.[4] Megoldhatatlannak tűnő feladat ez, ami végül mégiscsak megoldást nyert azáltal, hogy a posztumusz megjelent kötetre többen is reflektáltak a barátok közül, ki így, ki úgy. Ennek során mindenki számára világossá válhatott, hogy létezik (poszt)referenciális olvasat. Ennek a ténye a fontos, a részletei kevésbé, hiszen a nyitott szemű olvasónak éppen elegendő az a

[4] Ezesetben maradna a szöveggel mint szövegorgiával, a végeérhetetlenül burjánzó hosszúmondatokkal való találkozás örömforrásként való kiaknázása (Németh Zoltán), amennyiben a talamoni szövegek, figyelembe véve az öröm megjelenő erotikus konnotációit, képesek az ilyen értelemben vett örömszerzés lehetőségét nyújtani. Fried István ezzel kapcsolatban a kétségeit fejezi ki (Fried 2001), Angyalosi Gergely pedig hasonlóan értelmezhető megállapítást tesz: „Nagyon fontos lehetett a szerzőnek, hogy önnön virtuozitását kipróbálja egy mesterségesen megteremtett regénytérben. Fájdalmas bújócska, ahol ő a hunyó is (Angyalosi et al. 1998: 213).

tudás, hogy van a történetek mögött valami, amit jó eséllyel sosem fog megismerni, de aminek az allegorikus transzformációja maga a szöveg.

Bár komor hangulat övezi Borkopf visszaemlékezéseit, de amire a visszaemlékezések irányulnak, az olykor vidám és felhőtlen, olykor viszont keserves élethelyzetek, Borkopf számára a ki tudja mikori jelenben egyaránt veszteségként mutatkoznak. Mi okozza a mardosó hiányt még a rosszul végződő történetekre emlékezve is? A válasz egyszerű: az eltűnt barátok elveszett közelsége, a közösen kifundált kicsinyes kalandok, a szoros együttlét delejező emléke. Talamon személyes Athénje a kötetben a zsidó kocsmáros kisvárosi miliőbe helyezett baráti társaságaként jelenik meg.

Irodalom

Angyalosi G.−Bán Z. A.−Németh G.−Radnóti S. 1998. Irodalmi kvartett. Talamon Alfonz: *Samuel Borkopf: barátaimnak egy Trianon előtti kocsmából* című könyvéről beszélget Angyalosi Gergely, Bán Zoltán András, Németh Gábor és Radnóti Sándor. *Beszélő* 3(7−8): 210−213.

Benyovszky K. 1999. Emlékezés és narráció három modellje. Kaffka Margit, Ottlik Géza, Talamon Alfonz. *Kalligram* 8(9): 42−61.

Fried I. 2001. A szövegorgia mint hosszúmondat. Németh Zoltán Talamon Alfonz-kismonográfiájáról. *Új Forrás* 33(8). https://epa.oszk.hu/00000/00016/00068/010811.htm (letöltve: 2021.10.04.)

Grendel L. 1997. Legendás magyarok az aviatika hőskorából. *Kalligram* 6(10): 52−53.

Hajtman B. 2003. *Béla von Goffa: Szivarfüstben. Samuel Borkopfnak és barátaimnak, egy Trianon utáni lakosztályból*. Pozsony: AB-ART.

Mizser A. 2018. Ami felette, ami alatta. Önreprezentáció és antológiakultúra a kortárs „szlovákiai magyar" irodalomban. *Irodalmi Szemle* 61(4): 22−29.

Mizser A. 2010. Devizaárfolyamok. Paradigmák, váltások a [szlovákiai] magyar irodalomban. *Magyar Napló* 22(6): 33−36.

Németh Z. 2000. A posztreferenciális olvasásélvezet. *Kalligram* 9(10): 59−63.

Németh Z. 2016a. A tér és az idő tágítása a kortárs szlovákiai magyar irodalomban. *Esztergom és Vidéke* új sorozat 4(1): 26−29.

Németh Z. 2016b. A káprázatos tehetségű Talamon Alfonz. *Irodalmi Szemle* 59(5): 3−6.

Rácz I. P. 1999. Hedonista szabadkőművesek rémtettei (Talamon Alfonz: Samuel Borkopf: Barátaimnak, egy Trianon előtti kocsmából. *Jelenkor* 42(2): 221−224.

Sz. n. Városunk történelme. *Diószeg város hivatalos honlapja*. https://www.sladkovicovo.sk/varos/varosunk-tortenelme/ (letöltve: 2021.11.29.)

Talamon A. 1998. *Samuel Borkopf: Barátaimnak, egy Trianon előtti kocsmából*. Pozsony: Kalligram.

Zsávolya Z 2002. Talamon Alfonz – Művei. *Szépirodalmi Figyelő* 1(1): 72−74.

A győri Napóleon-ház jövője: Javaslat az épület örökség alapú fejlesztéséhez

Pápai Fruzsina Menta – Pápai Bernadett Éva – Erős Erika
Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum, Győr – Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr – AQUA-MONT Mérnökiroda Kft., Győr

Bevezetés

A Napóleon-ház Győr belvárosának műemléki jelentőségű területén meghatározó pozícióban, a Bécsi kapu tér közelében áll. Története során Győr életében fontos szerepet játszó tulajdonosai voltak (Esterházyak, kalocsai érsek, Bezerédyek). A 17. századi eredetű ház a sok átalakítás ellenére még mindig kiemelkedő értéke Győrnek, valamint történelmi eseményhez is kötődik (kismegyeri csata, Bonaparte Napóleon itt tartózkodása), amely további jelentőséget kölcsönöz az épületnek.

A Napóleon-ház első emeletén a Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum jelenleg szünetelő időszaki kiállítótere és a Győri Grafikai Műhely műhelytere található. Az épület három szintje közül, a földszint és a második emelet, valamint a pince is üresen áll. E nagyméretű terekben a kulturális, valamint e funkcióhoz kötődő raktározási lehetőségek kibővítése volna a Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum vezetésének is célja. Ezen elképzelés nyomán született dolgozatunk, azzal a céllal, hogy bemutassa az épületben jelenleg is működő kulturális funkciók kibővítésének lehetőségét, amely elgondolás jól illeszkedik Győr kulturális stratégiájához is. A dolgozatban számba vesszük az épület építéstörténetét, amely hasznos alap az esetleges jövőben születendő terveknek, röviden bemutatjuk az eddig elkészült, de nem megvalósult építészeti terveket, valamint az épület felújításában bízva egy olyan lehetséges koncepciót vázolunk fel, amely alkalmazkodik a nemzetközi tendenciákhoz és kiindulópontja lehet a ház jövőjéről szóló további kommunikációnak és tervek születésének.

A ház 1963 óta működik kiállítótérként, és mint a Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum egyik épülete számtalan kiállításnak, közművelődési és múzeumpedagógiai programnak volt helyszíne egyben a Grafikai Műhely műhelytere is, így Győrben a kultúra területén dolgozó, alkotó vagy e programokat látogató emberek mindennapi emlékei kötődnek az épülethez. A környezetpszichológiai kutatásokból már ismert, hogy az ember érzelmileg is viszonyulhat bizonyos helyekhez, környezethez (Fogarasi–Dúll 2021: 13). Mindez a műemléki értékein (művészeti, történeti, építészeti) túl értéket kölcsönözhet az épületnek. A műemléki szempontú felújítást megelőzően kommunikáció kezdeményezendő a társadalom és a műemléki szakma között, úgy, mint például szakmai megbeszélések és érdemi tájékoztatás (Fogarasi–Dúll 2021: 16). Már több terv is született a Napóleon-ház kulturális funkcióinak kibővítésére. A Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum vezetésének jelenleg is az a célja, hogy a ház megőrizhesse Győr kulturális életében betöltött szerepét és méltó helyszíne lehessen az alkotó munkának, a tárlatoknak és az ezekhez kapcsolódó programoknak.

1. A Napóleon-ház rövid története és jelenlegi használata

1.1. Az épület

A Napóleon-ház zárt sorú beépítésbe illeszkedik a Király utcában, a házak szorosan egymás mellett állnak. Az épület négyszintes: pince, földszint, első és második emelet kialakítású. A palota főszárnya és mellékszárnyai „U" alakot formálnak a telken egy belső udvart körülvéve, amelynek nagy része jelenleg beépített a földszint szintjén. Az épületnek összesen öt homlokzata van, ezekről lesz most röviden szó.

Az épület északi főhomlokzata a Király utcai homlokzat. A főhomlokzat 10 tengelyes, amely 3+2+2+3 osztást követ, az emeletek szintjén. A földszint szintjén nem szimmetrikus a homlokzat. A ház főhomlokzatán az első emelet a főszint, ez került kiemelésre, itt az ablakok nagyobbak, és díszesebbek is, mint a második emeleten vagy a földszinten. Míg a földszint erőteljesen vízszintes tagolású. Ezt a hatást erősíti a szintet lezáró övpárkány is. Az első és a második emelet tagolása függőleges, a két szint vakolatarchitektúrával összefogott. A homlokzat érdekessége, hogy a második emeleti ablakok felett is különbözőek a vakolatdíszek, és az első (fő) emeleti ablakok hangsúlyos szemöldökpárkányainak és könyöklőpárkányaik alatti kötényeinek díszítése is egyedi.

Az épület másik nagyméretű homlokzata a déli oldalon, a Szabadsajtó utca felől látható. Ez a homlokzat köti össze az épület „U" alaprajzának a keleti és nyugati szárait egy emeletmagas fallal, ami az épület zártságát a déli oldalról biztosítja. A déli homlokzat díszítés nélküli és nem szimmetrikus. Ez a homlokzat mielőbbi felújításra vár.

A további három homlokzat az épület hátsó részének a belső udvarra néző rövid homlokzatait jelenti, melyek az utcáról nem láthatóak (nyugati, keleti és déli udvari homlokzatok).

1.2. A Napóleon-ház története

A ház az 1617-es telekkönyv leírásában szerepel. A telekkönyv adatainak felvételekor 1617-ben Pallér Jeromos volt a ház tulajdonosa, de ugyanitt olvasható a ház korábbi tulajdonosainak névsora is. A telekkönyvben Villányi Szaniszló fordításában az áll, hogy az épület „Pallér Jeromos, Prainer várkormányzó titkárának háza, ki azt Schiller Antal, vadászmestertől (Landjägermeister, Amtsverwalter), ez pedig nemes Eitzing Erazmus, azelőtt győri kapitánytól vette. Eitzing e házat ajándékul kapta az osztrák tartományi rendektől, kik azt Mayer Illés, az élelmezési ügyek kezelőjétől vették, ki a ház építtetőjének Tiring (Düring) kapitány árváinak gyámja volt" (Villányi 1882: 139).

Az 1703. évi telekkönyv adataiból az derül ki, hogy ekkor már két tulajdonos három háza állt a telken, tehát a 17. század folyamán két új épületet emeltek. A két ház gróf Esterházy Ferenc tulajdonában volt. A telek keleti felét Széchényi Pál kalocsai érsek bírta egy emeletes udvarral ellátott házzal (Jenei–Koppány 1964: 71). Villányi Szaniszló 1882-ben a győri telekkönyveket feldolgozta és gépelt formában kiadva könnyen olvashatóvá tette. E fordításából ismert részletes telekkönyvi leírásoknak köszönhetően a pontos helyiségek is azonosíthatóak, így az 1703-as telekkönyv a történeti kutatáshoz is nagy segítség, mivel részletes ingatlanméreteket és helyiséglistát is közöl az egyes épületekhez azon túl, hogy megnevezi a tulajdonost.

E korai telekkönyvek adatait használta fel Borbíró Virgil és Valló István *Győr városépítés története* című művében Győr városának rekonstruált helyszínrajzának elkészítéséhez, amelyen szemléletesen láthatóak a korabeli telekviszonyok. E térképeken feltüntették a Napóleon-házra vonatkozó adatokat is (Borbíró–Valló 1956: I., II. számú mellékletek).

1767-ben az épületet a győri bíró, Polgár József vásárolta meg, és valószínűleg ebben az időben történt meg a három ház egybeépítése, amikor a lakóház elnyerhette a ma is látható kétemeletes formáját.

1808-ban Bezerédy Ignác Győr megye első alispánja és udvari tanácsos vette meg, az ő házába érkezett a francia háborúk idején Eugéne Beauharnais herceg, Olaszország alkirálya. A Napóleon-ház nevét onnan kapta, hogy a Győr mellett zajlott kismegyeri csata (1809. június 14.) után 1809. augusztus 31-én valószínűleg itt töltött egy éjszakát Bonaparte Napóleon francia császár (Borbíró–Valló 1956: 184).

A 18. század utolsó harmadából származó kapuzatot az 1890-es években lebontották és ekkor feltehetőleg a ház földszintjét is átalakították (Nagy 1984: 4).

1941-ben dr. Kraus Mór szükségóvóhely kialakítását kérvényezte. Az óvóhely 1944-re biztosan elkészült, erről az óvóhelyet hirdető újságcikk tanúskodik a Dunántúli Hírlapban a *Hirdetés az újabb nyilvános óvóhelyekről* című 1944-es július 29-i cikkben (Dunántúli Hírlap 1944: 4).

Az épületben 1957–58-ban, 1962-ben és 1976-ben végzett átalakításokról részletes dokumentáció áll rendelkezésre. Az épületet érintő műemlékvédelmi feladatok kapcsán 1957–58-ban a homlokzatot a nem restaurálható eredeti kapuzat kivételével Koppány Tibor tervei szerint állították helyre (Jenei–Koppány 1964: 71). 1984-ben egységes felmérés készült a házról, ez a ház történetének legteljesebb állapotban megmaradt részletes dokumentációja. 1995-ben homlokzat felújítás történt. 1994-ben a „Napóleon Galéria”, 1998-ban pedig a Táblabíróság számára készült hasznosítási terv a palotáról.

Az 1962 évi átalakítási munkálatokat követően 1963 óta az első emeletén a Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum (korábban Xántus János Múzeum) kiállítótere helyezkedik el (Jenei–Koppány 1964: 74). A múzeum e kiállítóterének létrehozása az 1950-es évek széles körű közgyűjteményi fejlesztéseinek része volt. Ekkor építették be teljesen a földszinti udvart is (Bödök 1984: 8). Az első emeleti kiállítótér használata jelenleg szünetel, azonban a Győri Grafikai Műhely műhelytere működik, amelyben az alkotó munka mellett oktatás is folyik, itt tanulnak a Győri Tánc-és Képzőművészeti Általános Iskola, Szakgimnázium Technikum és Kollégium tanulói, valamint a Győri Széchenyi István Egyetem Művészeti Kar Design Tanszékének hallgatói is.

2. A Napóleon-házra vonatkozó, már elkészült, de nem megvalósult építészeti tervek, koncepciók

1994-ben építési engedélyezési terv készült a „Napóleon Galériához” (Nemes–Foltányi 1998: 1). E tervek alapján az épület minden szintjére kiállítótereket terveztek. A pinceszinten a kiállítótér mellett raktárak kaptak volna helyet, a földszinten szintén raktárak és közösségi helyiségek: kávézó, tálaló, előcsarnok és kiállítási tér került volna kialakításra. A palota első emeletén az eredeti történeti terek elrendezését követve kiállítóterek helyezkedtek volna el, a második emelet térelosztásban és funkcióban is ezt a szintet követi. Ezen a szinten visszaállították volna a történeti tér folyosóját, így a helyiségek megközelítése nem az utólag kialakított függőfolyosóról történt volna, hanem a történeti előtérből. E tervek alapján a palota tetőtér beépítést kapott volna, itt restaurátor műhelyt, raktárt és kiállítás rendezést előkészítő helyiségeket terveztek.

1995-ben a Király utca 4. alatt található műemléképületre vonatkozóan homlokzat felújítás építési engedélyezési terv készült. Az 1994-ben tervezett az egész épületet átfogó felújítás elmaradt, így csak a homlokzat megújítása valósult meg. Ez a felújítás a tetőszerkezetet nem érintette, de az emeleti profilozott kőkereteket megtisztították, a kőlábazatot kijavították, kiegészítették, cserére azonban sehol nem került sor. A vakolt felületeket javították és színes meszeléssel látták el (Foltányi 1995: 1).

1998-ban elkészült Nemes József statikus tervező és Foltányi Miklós építész, tervező tervei alapján a Táblabíróság célú hasznosítási javaslatterv, amely később nem valósult meg. A meg nem valósult tervet a HUNGARO-ASTRO PLAN készítette (Nemes–Foltányi 1998).

2007-ben a Kisalföld napilapban megjelent Hancz Gábor írása, melyben beszámolt arról, hogy a győri önkormányzat 550 millió forintra pályázott a Norvég Alaphoz, hogy felújíthassák a Napóleon-házat. Az elképzelés azt célozta meg, hogy az épületet újra vonják be Győr kulturális életbe, azaz modern művészeti és kulturális központot hozzanak itt létre. A terv szerint kiállítóteret és konferenciák megtartására alkalmas helyiségeket szerettek volna kialakítani, információs iroda, valamint bolt is helyet kapott volna az épületben (Hancz 2007: 6).

2015-ben a Kisalföld egy kis rovata *Nincs napirenden a ház renoválása* (Kisalföld LXX./241. 2015. október 14: 6) címmel megjegyezte, hogy a ház állapota romos, funkciója nem végleges, keresik a hosszú távú hasznosításra való lehetőséget. Az épület egyre romló állapotú, amelynek csak az első emeletén működik a múzeumi képtár.

3. A Napóleon-ház jövője

3.1. Kutatási feladatok

Esetleges felújítás esetén az épületben egységes statikai, épületdiagnosztikai és faanyagvédelmi szakértői állapotfelmérést, valamint az épület építési előzményeinek pontos meghatározásához kutatásokat, feltárásokat kell végezni. A diagnosztikai vizsgálatok a falazatok só-, és nedvességtartalmának pontos meghatározását szolgálják. A statikai vizsgálattal az épület teherbírása, állékonysága jellemezhető, míg a faanyagvédelmi szakértői véleményre az épület fedélszerkezetének, tetőzetének és faanyagú nyílászáróinak kémiai, biológiai eredetű károsodásainak megismerése céljából van szükség. Javasolt kő-, fém-, festő- és farestaurátorok bevonása a felújítási munkálatok megkezdése előtt. Ez azért szükséges, hogy az egyes értékes épületszerkezeti és díszítő elemek (kőkeretek, fa nyílászárók és vasalataik) felújítási tervei a lehető legpontosabbak legyenek, valamint, hogy a korai falfestések nyomai még a tervezett átalakítás előtt megismerhetőek legyenek, mert ahol értékes díszítőfestés van egy felületen, ott nem lehetséges új ajtó, ablak nyitása, azonban a díszítőfestés bemutatásával a meglevő terek értéke növelhető. Azt pedig már a tervezés folyamán szükséges tudni, hogy hol van vagy hol nincs díszítőfestés a falakon. Régészeti feltárás még nem volt az épület területén, erre a döngölt föld talajú belső pincében lenne lehetőség, valamint a földszint azon részein, ahol nincs alápincézve az épület. A légópince talaja betonozott, így ott a feltárás csak a beton feltörése esetén lehetséges.

3.2. Egy örökségalapú fejlesztés lehetősége

Európában jelentős mennyiségű olyan történeti város létezik, amelynek gazdag története van, ezek egyike Győr. Az egyes települések évszázadokon átívelő fejlődését minden esetben meghatározta a hely, az ott élő népek kultúrája, a település történelmi és földrajzi adottságai. Magyarországon a kulturális örökség védelméről intézményi keretek között a 19. század második felétől beszélhetünk, ennek egyik első szabályozási keretét az 1881 évi XXXIX. törvénycikk fogalmazta meg (Román–Fejérdi 2011: 481). Az elmúlt másfél évszázad során az épített örökségért felelős intézményrendszer és jogszabályi háttér hazánkban folyamatosan változott (Fekete 2004: 371–382), ami az elmúlt 10–15 évben drámaian felgyorsult. Ennek eredménye, hogy míg Európában kulturális örökségért felelős minisztériumok és országos hatáskörű szervek léteznek, Magyarországon ez 2012-ben megszűnt. A Kulturális Örökségvédelmi Hivatal feldarabolásával a korábbi egységes szakmai irányítás és tudományos háttér eltűnt, a városok épített örökségének fejlesztésére már nem állt rendelkezésre olyan tudásbázis, amely ezt az egységes szakmai szempontrendszert képviselte volna. A megyékre tagolt hatósági ügyintézés mögött nincs országosan egységes szakmai háttér. Ezt pótlandó, egy-egy fejlesztésnél a tervezést megelőzően jogszabályi kötelezettségként különböző szakvélemények beszerzése kötelező. A szakvéleményeket műemlék esetén csak szakértő jogosultsággal bíró szakemberek készíthetik. Ez a szakértői

névjegyzék (ami elérhető a Miniszterelnökség Örökségvédelmi Ügyekért Felelős Helyettes Államtitkárságának honlapján), illetve maguk a szakértők biztosíthatják azt a szakmai hátteret, amely az országos hivatal esetében még jelen volt.

Ezért egy műemlék, illetve történeti korú épületörökség-alapú fejlesztése minden esetben kutatásokkal kezdődik. Kizárólag a kutatás eredményeinek figyelembevételével kezdődhet meg a fejlesztéshez szükséges esetleges új funkciók megtervezése, mert a tervezés hitelessége a kutatások eredményeinek figyelembevételén, és felhasználásán múlik. Az örökségalapú-fejlesztés lényege, hogy a régi (akár jogilag védett műemlék, akár nem, de történeti korú) épületnek az értékeit figyelembe véve, azokat tiszteletben tartva történjen a tervezés, kivitelezés, hasznosítás, azaz a fejlesztés maga.

3.2.1. Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum

Az intézmény küldetése a közösségteremtés és fejlesztés jegyében a fiatal korosztály bevonása a kulturális életbe, kreativitásuk támogatása, tehetségük bemutatása. Az értékteremtés és hagyományőrzés fontosságára koncentrálva a múzeum kiemelten koncentrál a műemléképületeinek gondozására, várostopográfiai program szervezésére valamint nemzetközi jelentőségű időszaki kiállítások, művésztelepek megvalósítására. Továbbá jelentős programpont az ismeretátadás, amelynek során a múzeum nagy hangsúlyt fektet a különböző generációs igények összehangolására illetve a művészetoktatás fontosságát is szorgalmazza (Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum középtávú stratégiája 2015-2020: 36).

3.2.2. A Napóleon-ház Győr kulturális stratégiájában

A Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum kortárs kultúrát támogató működése a fenntartó Győr Megyei Jogú Város önkormányzatának 2018–2023 közötti Kulturális Stratégiájában foglaltak alapján az alábbi főbb feladatok köré szerveződik: stratégiai fejlesztési irány továbbá a kortárs képzőművészeti workshopok, mesterkurzusok rendszerének kialakítása, a lehetőségek függvényében képzőművészeti rezidensprogram indítása fiatal hazai és külföldi alkotók meghívásával. Mindezek megvalósításához kiváló alap a Győri Művésztelep – immáron 50 éves – gyakorlata és tapasztalata.

A győri Napóleon-ház épülete fontos helyszíne a Győrben 50 éve létező Nemzetközi Művésztelepnek és közel 40 éve kínál lehetőséget az önkormányzat a kortárs grafikusművészeknek, hogy a kiemelkedő technikai felszereltséggel rendelkező grafikai műhelyben a mély, a magas és a sík nyomás technikáit alkalmazzák. Ennek a kezdeményezésnek a révén válhatott a Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum fenntartásában üzemelő grafikai műhely szabadon látogatható közösségi műteremmé, valamint képzőművészeti szakgimnáziumi és egyetemi gyakorlati helyszínné. A hosszú távú tervek szerint felújításra kerülő Napóleon-házban már említett (grafikai műhely és kiállítótér) lehetőségeken túl az eredeti funkció a második emelet magasságában stúdiólakásokkal válhatna teljessé. E kezdeményezés azért lenne különösen fontos, mert a nyári hónapokon túl egész évben lehetőséget kínálna különböző nemzetközi rezidens programok működtetésére.

A nemzetközi rezidens program mellett, a tervezett fejlesztések között kortárs gyűjtői konferencia és kiállítás megrendezése is szerepel a tervekben. E programok aktivizálhatják a győri gazdaság és a Győrben alkotó művészek kapcsolatát, így generálva gyűjtői folyamatokat is. Ez a fejlesztés a kortárs alkotóművészet iránt érdeklődő közeget teremthet, így akár e témában konferenciák szervezésére is igény lehet (Győr 2023 Európa Kulturális Főváros Pályázat, 2019.55).

A Napóleon-ház mint a művészeti rezidens program bázis épülete az alábbi funkciók szerint felosztva szolgálná a kortárs képzőművészet oktatását és bemutatását. Az épület pinceszintjére installációs és anyagraktárt terveznének, míg a földszinten kaphatna helyet

statikai és egyéb funkcionális meggondolásból a Grafikai Műhely rész. A műhelyrészben a különböző grafikai technikák alapján a tér kabinetekre osztódna: az egyes egységekben a sík a magas és mélynyomású technikák grafikai gépei és munkaasztalok, savazó kád, megfelelő teherbírású litográfiai kőtároló szekrények kapnának helyet. Külön helyiségben a tűzvédelmi szempontok figyelembevételével, egy megfelelően szellőző térben, festékfőzésre alkalmas területet alakítanának ki, valamint az elsősegélynyújtó helyiséget is e szintre terveznék.

Az első emeleten a kortárs képzőművészet bemutatására, megfelelő világítási rendszerrel ellátott kiállítótér kerülne kialakításra. A kiállítótér multifunkcionális térként működne, amely kiállítások, előadások és szakmai bemutatók megrendezése mellet a nyári művésztelep idején a megnövekedett igények miatt festészeti és egyéb művészeti alkotásra is alkalmas műterem funkciót is betöltene. Az első emeleten lévő belső udvar is hasznosításra kerülne, azáltal, hogy a jelenlegi szeriográfiai stúdió két helyisége a megfelelő biztonsági intézkedések mellett alkalmi vendéglátás berendezésére megfelelő helyként funkcionálhatna, ezekben az esetekben a terasz vendéglátóhelyként, pihenőteraszként válna használhatóvá.

A második emeleten lévő lakások átalakításra kerülnének, mint stúdiólakások, amelyek a művésztelep idején a megbízott művészek lakóhelyei lehetnének, lakásonként önálló vizesblokkokkal, kiskonyhával, alvóhelyiséggel, és alkotóhelyiséggel felszerelve. Ezek a lakások a Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum rendezvényei kapcsán alkalmanként felmerülő vendégszoba igényt is megoldhatnák.

A tetőtérben az udvari déli homlokzaton nyitott tetőablakok segítségével az épületben működő funkciókat kiegészítő irodahelyiségek is kaphatnának helyet.

A Napóleon-ház fejlesztése több szempontból fontos a Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum számára. Egyrészről a művésztelep és a különböző workshopok számára megoldaná a műhely és a felmerülő szállásigényt, amelyet most más módon kénytelen megoldani a múzeum. Ezáltal a ház anyagilag is tehermentesítené a múzeumot, így a múzeum olcsóbb fenntartással nemzetközi szinten is igényes szolgáltatásokat tudna nyújtani e területen. A másik szempont az, hogy a Győrben működő Győri Tánc-és Képzőművészeti Általános Iskola, Szakgimnázium Technikum és Kollégium, valamint a Széchenyi Egyetem Művészeti Karának oktatási igényeit kielégítően tudná ellátni. A fejlesztésre kerülő műhelyben a győri művészek továbbra is alkothatnának, így segítve a győri kortárs képzőművészet érvényesülését. A Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum kurzusok szervezését is tervezi, amelyekből bevétel is származhatna a múzeum számára, így az önkormányzati fenntartás és a pályázati források mellett ez a jövedelem kiegészítené az épület fenntartási, működési költségeit.

A Napóleon-házat a múzeum vezetése egy olyan képzőművészeti központként képzeli el, ahol helyi és nemzetközi szinten a kortárs képzőművészet iránt érdeklődők is megtalálják a lehetőségeiket. Ez az elképzelés kiegészülne szakmai és ismeretterjesztő programokkal és kurzusokkal, úgy mint például az esti órákban, munkaidő után felnőtteknek szóló képzőművészeti képzések. Ezáltal akár akkreditált képzési helyszínné is válhat a ház.

3.2.3. Műemlékvédelem és fejlesztés

A 17. századi eredetű, az évszázadok során folyamatosan bővült, átépült épület jelenlegi formájában is őrzi értékeit. A ház jelentős része manapság használaton kívüli, így méltó funkcióval való megtöltése mindenképpen kívánatos.

Ahhoz, hogy az épület jól kihasználható legyen teljeskörű további kutatása szükséges, amelynek során az utólagos értéktelen részek kibontása indokolt lehet. A kutatásokat követően a hasznosítási tervnek célszerűen figyelembe kell venni a jó adottságú épület térkapcsolatait, meglévő értékeit.

A fejlesztési elképzeléseket össze kell hangolni az épület műemlékvédelmi értékeivel és ezért különösen fontos, hogy a megelőző kutatásokra sor kerüljön, az építéstörténetet tisztázni

lehessen, további felesleges, indokolatlan roncsolás ne történjen, a bántó átalakítások, leválasztások pedig korrigálásra kerüljenek. Tehát a fejlesztési elképzelések és a műemlékvédelem egyenrangú partnerként így szolgálja az értékteremtést.

Összegzés

Győr Budapest és Sopron után hazánk harmadik műemlékekben leggazdagabb városa. Három műemléki jelentőségű területe és több száz védett épülete van. Ezek közül ez egyik a belvárosi Király utcának meghatározó és unikális értéke a Napóleon-ház. A Király utca, ahol az ingatlan található a városnak egészen korai történetében, városszövetében is azonosítható. A ház és közvetlen környezete nagyjából háromszáz éves történetre tekint vissza, így a beépítési paraméterek történetileg kialakultnak tekinthetők és tekintendők. Jelentős bővítésre és átépítésre a meglevő adottságok miatt nincs lehetőség. Erre tekintettel az épület tömegének nagymértékű változtatása nem ajánlott, javasolt azonban a jelenleg üresen álló terek hasznosítása. A pinceszinten raktárak, a földszinten grafikai műhelytér kapna helyet. A kiállítótér kialakítását az első emelet szintjén tervezik kialakítani. A második emeleten a már korábban kialakított lakások megtartása, felújítása javasolt. A tetőtérben az e funkciókhoz kötődő irodahelyiségek kaphatnak helyet, a terasz pedig vendéglátóhelyként üzemelhet.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a felújítás esetén az eddig üres terekbe beköltözhetnének a tervezett új funkciók, így a ház még intenzívebben bekapcsolódhatna Győr kulturális életébe, valamint ez a Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum számára is új teret nyitna, hogy közönségét megújult, kibővített környezetben fogadhassa.

Irodalom

A Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum, Győr középtávú stratégiai fejlesztési és beruházási terve 2015-2020. Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum Irattár.

Borbíró V.–Valló I. 1956. *Győr városépítés története*. Budapest: Akadémia Kiadó.

Bödök M. 1984. Építészeti műleírás a Győr Alkotmány u. 4. számú épület felmérési tervdokumentációjához. In: *A Köztársaság tér- Alkotmány utca előtanulmányaihoz.* Győr–Sopron megyei Tanácsi Tervező Vállalat Győr. Győrszol Irattár.

Dunántúli Hírlap 1944. Hirdetés az újabb nyilvános óvóhelyekről. *Dunántúli Hírlap* 52. 30. Győr, 1944. július 29.

Fekete I. 2004. Műemlékvédelem és örökség Magyarországon: intézménytörténet, perspektívák, vélemények. In: Erdősi P.–Sonkoly G. (szerk.): *A kulturális örökség*. Budapest: L'Harmattan–Atelier Kiadó.

Fogarasi B.–Dúll A. 2021. Hogyan viszonyulunk a műemlékekhez? Műemlékvédelem és környezetpszichológia. In: Nagy G. D.–Veöreös A. (szerk.): *Fiatal Műemlékvédők Fóruma.* ICOMOS Magyar Nemzeti Bizottság Egyesület, 11–22.

Foltányi M. 1995. Építész műszaki leírás Győr, Király utca 4. „M" műemlék épület homlokzat felújítás építési engedélyezési tervéhez. 1995. Győrszol Irattár.

Hancz G. 2007. Norvég pénzt kérnek a Napóleon-házra. *Kisalföld* LXII./213. Győr 2007. szept. 12.

Jenei F.–Koppány T. 1964. *Győr.* Budapest: Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, 66–75.

Nagy J. 1984. Előtanulmány a Győr Alkotmány utca 4. sz. barokk lakóházhoz. In: *A Köztársaság tér- Alkotmány utca előtanulmányaihoz*. Győr–Sopron megyei Tanácsi Tervező Vállalat. Győr: Győrszol Irattár.

Nemes J.–Foltányi M. 1998. *Műszaki leírás a Győr, Király utca, 4. „Napóleon-ház" táblabíróság célú hasznosítási javaslattervéhez.* 1998. Győr: Győrszol Irattár.

Román A.–Fejérdi T. (szerk.) 2011. *Karták Könyve* 2. bővített kiadás. Műemléki dokumentumok gyűjteménye. Budapest: ICOMOS Magyar Nemzeti Bizottság Egyesület.

Szerző nélkül. 2015. Nincs napirenden a ház renoválása. *Kisalföld* LXX./241. Győr 2015. október 14.

Villányi Sz. 1882. *Győr-vár és város helyrajza, erődítése, háztelek- és lakossági viszonyai a XVI. és XVII. században.* Győr: Gross Gusztáv és társánál.

Győr 2023 Európa Kulturális Főváros Pályázat, 2019 55. http://2023gyor.hu/wp-content/uploads/2017/11/onkormanyzat-EKF-HU-alairt.pdf (letöltve: 2019.03.19.)

Migráció a fényes athéni demokrácia korában

Szoboszlai-Kiss Katalin
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

Modern korunk demokráciái hasonló társadalmi, politikai és etikai problémákkal szembesülnek, mint a mintájukul szolgáló első demokrácia az ókorban. Az athéni polgárok hozzánk hasonló módon küzdöttek korrupciós gondokkal, a szavazások tisztaságának megőrzésével, és ugyanúgy megélték a politikai csoportosulások, pártok egymás elleni feszültségét, ahogyan az Athénban tömegesen letelepülő idegenek helyzetéből adódó esetleges problémákat is. Tanulmányomban a Kr. e. 5. századi Attika területén élő idegenek, görög terminussal metoikoszok[1] társadalmi rétegét, elsősorban a poliszban való integrálódásukra fókuszálva mutatom be, párhuzamot vonva a modernkori migrációval. Bemutatom a fényes athéni demokrácia korabeli népességének alakulását, a társadalmi osztályokat, különös tekintettel a letelepülők rétegére, majd kitérek a város életében betöltött szerepükre, a metoikosz poliszbeli státuszának definiálásra, a betelepültekre érvényes kötelezettségekre és tilalmakra, végül az athéni szabad polgárok által rájuk alkalmazott jogi gyakorlatra. Az antik forrásainkra hivatkozva tudjuk, hogy a Kr. e. 5. századi Athén népességének széles rétegét tette ki a metoikoszok tömege, különösebben nem jelentettek problémát a város életében, mivel valójában Athén gazdasági bázisát képezték, adófizető lakosok voltak, orvosok, mesteremberek különböző kereskedelemi üzleteket működtető személyek, még katonai szerepet is vállalhattak a városállam védelme érdekében, ha az indokolt volt veszély esetén. A letelepedettek élvezhették a városállam nyújtotta életmódot és nem utolsó sorban a biztonságot, de volt egy lényeges kikötés, vállalták, hogy nem lehetnek egyenlőek a szabad polgárokkal, hogy nem lesznek Athén teljesjogú polgárai, ami egyben azt vonta maga után, hogy nem vásárolhattak földtulajdont, sem lakóingatlant, valamint nem lehettek tagjai a népgyűlésnek, a tanácsnak és semmilyen politikai hivatalt nem viselhettek, mai szóhasználattal nem lehettek athéni állampolgárok.

A metoikosz kutatás nem előzmény nélküli, könyvtárnyi irodalommal tallózhatunk e témában. A forrásokat három szempont szerint lehet csoportosítani. A források közül a Kr.u. 2. században élő Harpokrationt kell kiemelnünk, az alexandriai grammatikust, akinek fő műve a tíz híres athéni szónokról összeállított görög szócikkgyűjteménye, amely a rétorok által használt kifejezéseket, eseményeket, történéseket tartalmazza, alapdokumentum az ókori kereskedelem és jog terminológiájának kutatásához, de nélkülözhetetlen forrásmű az attikai irodalomhoz és szónoklattanhoz is.

[1] A metoikosz név a „meta” és az „oikosz” kifejezések összetétele, a „meta” együtt és között jelentéssel fordul elő, az „oikosz” jelentése pedig ház, a kifejezést együtt lakóként szoktuk fordítani megkülönböztetésképpen az őshonos vagy született athéniaktól. Érdekességképpen említjük meg, hogy a metoikosz kifejezés jogok nélküli, száműzött és számkivetett jelentéssel fordul elő az Antigonéban, Szophoklész ezt a jelzőt adja a hősnő szájába, amikor azt megfosztják városi polgári jogaitól, amikor ősi szokás szerint akarja eltemetni testvérét, a jogfosztást követően Antigoné a thébaik közül önként kirekeszti magát (Szophoklész: Antigoné, 851).

Harpokration[2] akkurátusan idézi az általa ismert, de azóta elveszett drámaköltők műveit, ennek alapján következtethetünk egy-egy athéni államvezetői státuszra vagy a hivatalok gyakorlatára. Arisztotelész *Az Athéni állam* (Arisztotelész 1994) című műve egy alapmű, amely összefüggő szöveg formájában maradt fenn, lényeges kézikönyv az athéni demokrácia intézményei történetének felfejtéséhez. Felbecsülhetetlen értéket képeznek a Kr. e. 4. századi athéni szónokok és logographusok szövegei, elsősorban Démoszthenészé és Lüsziaszé, amelyek a legnagyobb terjedelemben maradtak fenn – az athéniak pereskedési gyakorlatát érthetjük meg általuk. Feltétlenül említésre érdemes még M. J. Kears *Metics and Identity in Democratic Athens* (Kears 2013) című disszertációs munkája, amelyben igen aprólékosan tárja elénk a metoikosz kutatás előzményeit. Magyar nyelvű irodalom elsősorban Németh György (Németh 2001) nevéhez köthető.

1. Athén feltételezett népességi adatai a demokrácia idején

Idegenként való betelepülés egy másik városállamba nem volt előzmény nélküli az athéni demokráciában, már azt megelőzően a teljes görögségre jellemző volt a befogadókészség. A philoxénia (vendégjog) már Homérosz eposzaiból ismert.[3] A vendégjog intézménye a poliszban rövidebb ideig maradókra vonatkozott, a huzamosabb ideig való tartózkodás esetén nem is alkalmazták, erre külön intézményt vezettek be, a metoikoszt; fontos információ, hogy ez utóbbiak közé sorolták a poliszban élő felszabadított rabszolgákat is. Nem csupán Athénra, de a városállamokra általában jellemző volt a metoikoszok akár tömeges befogadása is. A források egyöntetűen fogalmaznak, minden egyes fontosabb poliszban külön névvel jelölték az így letelepedettek rétegét megkülönböztetésképpen az őslakosoktól.[4] Az athéni metoikoszok nagyságrendjét tekintve mutatkoznak eltérések a Kr. e. 5 és 4. századra vonatkozóan, számukat az is befolyásolta, hogy közéjük sorolták azokat a felszabadított rabszolgákat is, akik letelepedhettek a városállamban, a hírtelen megugró népességnövekedés esetén pedig azt gyaníthatjuk, hogy tömeges befogadások is történhettek, nem csupán esetiek, ezzel magyarázható, hogy különböző időszakokra különböző létszámadatok lettek jellemzők.[5] A xenoszokat – mai fogalmainkkal külföldieket – a metoikoszoktól már a városállamba belépéskor megkülönböztették, a xenoszok azok az idegenek voltak, akik csupán rövid ideig tartózkodtak a városállamban, feltételezhetően az ilyen személyek az athéniak vendégei, barátai, szövetségesei, üzletfelei voltak (Whitehead 1977: 10). Az eltérő név bevezetését az is indokolhatta, hogy a metoikoszok közé tartoztak a városállam felszabadított rabszolgái is, akiket nyilván semmilyen módon nem lehetett xenoszként értelmezni. Az athéni metoikoszok mai fogalmaink szerint migránsok voltak, és a szóhasználat nem is lehet meglepő ugyanis a 18. századi francia és angol szakirodalomban a metoikoszt éppen így fordították, de elfogadott volt az idegenből letelepülő szófordulat is (Watson 2010: 259).

Attika népességi adatainak kutatását Cynthia Patterson végezte el, aki Hérodotosz a görög-perzsa háborúkról szóló beszámolói alapján az athéni katonai csapattestek és flották

[2] Harpocration, Valerius 1853. Harpocrationis Lexicon in decem oratores Atticos. E Typographeo Academico: Oxford.
http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A2013.01.0002%3Aletter%3Dm%3Aentry%3Dmetoikion (letöltve: 2021.11.23.)

[3] Az antikvitásban a vendégjog államközi kapcsolatok erősítésére szolgált, az intézmény modernkori párhuzamának elemzését Kevevár István végezte el (Kevevári 2018).

[4] „A szabadok és a rabszolgák között állnak a lakedaimóniak helótái, a tessaliaiak penestései, a krétaiak klaótassai és mmóitései, a marindynysok dórophorosai, az argosiak gymnései és a sikyóniak korynéphoroszai". (Pollux Onomastikon 3, 83). A nevek többnyire beszélő nevek, ajándékhozó, szegény, furkósbothordozó, ez alapján nem szabad elhamarkodottan pejoratív értelmére gondolnunk, egyszerű megkülönböztetésnek szánták, a jelzők használata nem minősíthető kirekesztő jellegűnek.

[5] Németh György a feliratos források alapján fejtette fel a különböző városállamok betelepülési számadatait (Németh 2001).

számából következtetett a felnőtt athéni hadköteles lakosok számára (Patterson 1981). Athén a Kr. e. 5. században a teljes népességi adatot nézve megközelítőleg 300 ezer fő lakossal rendelkezett, három területi egységen, egy részük a polisz központjában élt az Akropolisz körüli épületekben; nagyobb számban a városközponttól, távolabbi területeken a földművelésből és állattenyésztésből élők laktak; a népesség harmadik része pedig a tengerparti kikötők köré összpontosult. Patterson számításai alapján Periklész állampolgársági törvénye idején, Kr. e. 451-ben legkevesebb mint 40 ezer hadi tevékenységre alkalmas athéni férfi élt a városállam területén.[6] A szabad lakosok száma alapján lehet következtetni Athén egyéb néprétegeinek adataira. Athén társadalma három fő osztályra tagolódik, az első réteg a politészeké, azaz szabad férfiaké volt, ők irányították az államot, részt vettek a demokrácia intézményeinek munkájában. A második csoportba tartoztak a metoikoszok, vagyis a betelepülők beleértve a felszabadított rabszolgákat is. Végül a szabadsággal egyáltalán nem rendelkezők tömege következett, a duloszoké vagyis a rabszolgáké (Watson 2010: 259). A demokrácia idején ez a 300 ezer főnyi néptömeg a következőképpen oszlott meg: a katonai védelmet ellátó szabad polgárok száma megközelítőleg 40 ezer fő, ehhez adódott még a nők, az idősek, a gyerekek tömege, velük együtt körülbelül 130 ezer athénit feltételezhetünk. A metoikoszok rétege sem volt csekély 70 ezer fő, de még náluk is nagyobb számú volt a rabszolgáké, ez utóbbiak 100 ezer főnyit tettek ki. A rabszolgák magas száma nem lehet meglepő, hiszen Athén gazdasági megerősödésének alapbázisát adták, bányákban, a földeken és a kézművesműhelyekben egyaránt megtalálhatók voltak, de az állami tulajdonban lévő ún. hivatali rabszolgák jelenléte is jellemző volt.

2. Kik voltak a metoikoszok Athénban?

Arra vonatkozóan megoszlanak a vélemények, hogy mikor vezették be Athénban a metoikoszi státuszt. J. Watson véleménye szerint kizárólag Xerxész visszavonulását (Kr. e. 480) követően beszélhetünk metoikoszoktól, amit a kifejezés irodalmi előfordulásával támaszt alá, először ugyanis Aiszkhülosznál fordul elő a terminus a *Perzsák* (319-es sor) című drámájában, amelyet Kr. e. 472-ben mutattak be, illetve az *Oltalomkeresőkbe*n (609, 994 sorok), amelynek keletkezését Kr. e. 463-ra datáljuk (Watson 2010: 265). Ezt gyenge érvnek tekintem, a metoikoszi státusz Athénban meglátásom szerint bizonyára korábbi lehetett, erre utalnak Kleisztenész reformjai is Kr. e. 508/07-ből. Hasonlóan e reformokhoz köti a metoikosz rögzült intézményét D. Whitehead is (Whitehead 1977: 145–147). Az Attikában letelepült személyek száma valóban megugrik a görög-perzsa háborút követően és J. Watson helyesen ismeri fel, hogy bizonyára nem a természetes belső szaporulat lehetett az ok, hanem a tömeges idegenből való betelepülés, ugyanakkor ez nem zárja ki annak lehetőségét, hogy metoikoszok már a perzsa invázió előtt is érkeztek Athénba kisebb létszámban. A demokrácia idejére nagy valószínűséggel 70 ezer betelepült élt Attika területén. A metoikoszok számának növekedését a gazdasági fellendülés és a görög-perzsa háború kiváltotta helyzet együttesen okozta, Athén a védelem záloga volt egy következő perzsa invázió esetére (Watson 2010: 265–266). A betelepültek olyan üzleteket működtettek, amelyek a szabad athéni polgárokat és szövetségeseiket kiszolgálták, és amely munkákat a szabad athéniak nem láttak el. Az athéni polgár legfontosabb ügyének a hivatal viselését tekintette, a munkája az állam ügyeinek intézése volt, ami napi szinten ellátta őt teendőkkel, ilyen lefoglaltság mellett, sem piaci termékek előállítására, sem különböző szolgáltatásokra nem maradt ideje, rabszolgái voltak,

[6] Az athéni demokrácia kivételes demokrácia, mert bár az egyenlő és szabad polgárok állama volt, mégis a tényleges lakosoknak csak igen kis százaléka lehetett egyenlő és szabad (Arisztotelész: Politika 1316a). A nők, a gyerekek, a rabszolgák és a betelepülők nem vehettek részt az intézmények munkájában, sem szabadnak, sem egyenlőknek nem nevezhetjük tehát őket. A metoikoszok a rabszolgákhoz képest nagyobb szabadsággal rendelkeztek, de politikai értelemben vett szabadságról nem beszélhetünk esetükben sem.

ingatlana, amiket bérbe adott például éppen a metoikoszoknak, ami az állam ügyeinek intézése mellett jó megélhetést jelentett számára.[7] A metoikoszok ugyanakkor azokból az előnyökből, amelyek az athéni polgárjoggal jártak már nem részesedhettek. Az egyetlen demokratikus intézmény, ahol előfordulhattak az a bíróság[8] volt, de ott is csupán a pártfogó (prosztatész) jelenlétében.

A metoikosz státuszként való értelmezéséről parázs vita bontakozott ki (Kears 2013) az utóbbi évtizedekben. D. Whitehead egy korábbi rögzült definíciót pontosított, amely így hangzott: metoikosz az a személy, aki privilégiumokat, engedményeket élvező lakója a polisznak és ez a definíció az oltalomkérők esetében helyesnek is tűnhet, de nem minden metoikosz volt menekült. Whitehead szerint metoikosznak lenni Athénban inkább jelentett kötelességet, mint privilégiumot, hiszen a betelepülő adót fizetett (metoikion), listába vétette magát, pártfogó (prosztatész) segítségével intézte jogi ügyeit (Whitehead 1977: 6). Whitehead mellett szól, hogy a felszabadított rabszolgák is metoikoszi státuszba kerültek annak ellenére, hogy született athéniakként idegennek aligha lehetett őket tekinteni, oltalomkérőknek pedig egyáltalán nem. Szintén e felfogás mellett szól, hogy a felszabadítottak és a korábban betelepülők leszármazottai sem minősülhettek előnyöket élvező menekülőknek, hiszen születésüktől Athén védelme alatt éltek. A probléma egy fordítási javaslattal megoldható, ha letelepülőnek fordítjuk a metoikoszt abban az esetben az idegenből érkező személyt, a helyben felszabadított rabszolgát vagy a már korábban letelepült személyek leszármazottait egyaránt jelölheti. A fentiekből is látható, hogy a metoikosz szélesebb társadalmi réteget jelölt nem csak az éppen letelepülőket. Whiteheaddal egyetértek abban, hogy kötelezettségekkel járó jogi státusz volt.[9]

Harpokration szócikke a következőképpen szól: „a metoikosz olyan személy, aki lakhatási helyét egyik városállamból a másikba helyezi, de nem rövid vendégeskedési időtartamra, hanem állandó ottlakási szándékkal."[10] Whitehead az együtt lakó kifejezést korrigálta és a források alapján a terminust a „hazát-cserélő" fordulattal adta vissza (Whitehead 1977: 7). Vitatható ez a használat is, ugyanakkor Whitehead mellett szólhat, hogy az elsőgenerációs betelepülők státuszát az utódok is tovább örökölték meg. Attól ugyanis, hogy Athénban születtek nem jutottak automatikusan athéni polgárjoghoz, tehát a leszármazottak migráns státuszban maradtak. Whitehead ellen leginkább az szólhat, hogy a felszabadított rabszolgákat is metoikoszi státuszúnak tekintették, holott ők nem „hazát-cseréléssel" érkeztek a poliszba, mindig is Athénban éltek. Egység mutatkozik abban a megállapításban, hogy a metoikosz státusznak két fontos ismérve volt: a metoikion nevű adó befizetése és a prosztasztész jelenléte magán és közügyei intézésekor. A letelepülők

[7] Nem minden szabad polgár volt vagyonos. Az elszegényedetteknek nem maradt lehetősége miből eltartani magát, ezért Periklész idejében bevezették a napidíjat a népgyűlésen való részvételért. Azok a metoikoszok, akik piaci árucikkeket állítottak elő tehetősek voltak, ez az őslakosok, különösen az elszegényedett athéniak szemében valószínű problémát jelenthetett; a napidíj bevezetésével az athéni szabad polgár státuszát erősíthették.

[8] Athénban működtek kisebb létszámú bíróságok is, amelyek polgárjogi esetekben döntöttek, ilyen volt a 40 főből álló bírói testület. Kisebb fontosságú ügyekben 10 drachmáig ítéletet is hozhattak, e fölött egy 60 év feletti döntőbíró mondhatott ítéletet, akit kisorsoltak. A legtöbb polgárjogi perben egy hónap alatt döntést hoztak. A bántalmazás tiltása a menedékjogot kérőkre is vonatkozott, akik éppen a szent helyeken való tartózkodás miatt tudták oltalmazni életüket.

[9] A polgárjogától megfosztott athéni polgárok tömegét is ide kell sorolnunk, esetükben az idegenből betelepülő, oltalomkérő privilégiumokat élvező megjelölés valóban visszásnak tűnik. Periklész állampolgársági reformja (Kr. e. 451) és a harminc zsarnok (Kr. e. 404) uralma idején tömegesen vesztették el athéni polgárjogukat, azok, akik nem tudták igazolni született athéni származásukat metoikoszi sorsra jutottak.

[10] Harpocration, Valerius 1853. Harpocrationis Lexicon in decem oratores Atticos. Wilhelm Dindorf. E Typographeo Academico. Oxford. http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A2013.01.0002%3Aletter%3Dm%3Aentry%3Dmetoikion (letöltve: 2021.11.20.)

önfenntartásra készültek fel – a rabszolgákkal ellentétben, akik eltartottak voltak – és egyben azt is vállalták, hogy nem rendelkezhetnek semmilyen politikai joggal, sőt hogy a városállamban született gyermekeik sem fognak polgárjoghoz jutni. Üzletet indíthattak és erre az athéni szabad polgároknak igényük is volt, hiszen a mindennapi élethez, a háztaráshoz szükséges eszközöket a metoikoszok műhelyeiből szerezték be. Metoikoszi státuszba kerülni Athénban biztonságot és gazdasági gyarapodást is jelentett, minden politikai jogtól való fosztottság mellett kényelmes életre rendelkezhetett be az, aki Athénba idegenként betelepült, ha Athén befogadta az idegeneket, az bizonyos értelemben rangot is jelentett.

Talán itt érdemes egy rövid gondolat erejéig kitérni és felhívni arra a figyelmet, hogy az athéni demokrácia megszilárdulásához valószínűsíthetően nagymértékben hozzájárult az a tény, hogy a polgárjogot szigorúan védték. Szabad athéni polgár csak az lehetett, aki mindkét szülőjéről tudta igazolni, hogy athéni szabad polgárként született. Ezt Periklész állampolgársági törvénye rendelte el Kr. e. 451-ben, amelyről Plutarkhosz (1978: 37) és Arisztotelész tudósít (1994: 26) a filozófus egyet is ért a mindkét ágon való született athéni származás igazolás feltételével. Gyakorlatilag azt tekintik polgárnak, aki nemcsak az egyik, hanem mindkét részről apai és anyai ágon polgár; de vannak, akik még tovább kutatnak, a nagyszülőkig másod- vagy harmadízig, sőt még feljebb." (Arisztotelész 1984: 1275b) Periklész rendeletének értelmében, aki nem tudta tisztázni származását, azt eltiltották a politikai hivatalok viselésétől, nem volt választható és nem választhatott, azaz nem szólhatott bele Athén irányításába (Németh 1999: 98).

A letelepülők ingatlanvásárlási és földbirtokvásárlási tilalma is az athéni demokrácia védelmét szolgálta, a megművelhető földek, a városi telkek és épületek szabad athéni polgárok tulajdonban való megőrzése, valamint a hivatalviselési korlátozás önmagában képes volt meggátolni a betelepülők politikai megerősödését. A jogfosztott állapot ellenére Athénban igen nagyszámú letelepült élt, tehát a tilalmak és kötelmek ellenére vonzó helynek számított. A befogadó a prosztatész kereskedelmi, baráti esetleg szövetségesi viszonyból eredhetett, de alkalmazása valamiféle szavatosságot is jelentett az athéni várossal szemben, az ilyen polgár bizonyos fokú felelősséget is vállat a betelepülőért.

3. Hogyan éltek a metoikoszok Athénban

A metoikoszi státusz „megszerzése" az Athénba érkező, akár kezdetben csak idegenként (xenosz), akár betelepülőként érkezett, jelentkeznie kellett a démoszban (kerületben) vagy a phratriáknál (nemzetségeknél) (Watson 2010: 266), de csak abban az esetben, ha huzamosabban vagy állandó jelleggel kívánt a poliszban maradni (Smith 2021a). A jelentkezésnek nagy valószínűséggel röviddel az után meg kellett történnie, hogy valaki Athénba megjelent. Azoknak a metoikoszoknak pedig, akik a városban születtek, egy bizonyos életkor elértével kellett ezt a jogi aktust megtenniük (Whitehead 1977: 75). Arra vonatkozóan nincs semmilyen forrásunk, hogy ez miként történt, Platón dialógusaiban megszólaltat metoikoszokat, akikkel Szókratész szívesen folytatott beszélgetéseket.[11] Jómódú lakosokként mutatja be őket, de természetesen nem minden betelepülő rendelkezett komoly anyagi háttérrel. A forrásokból az is kiderül, ahogyan azt a régészeti leleltek is igazolják, hogy külön városrész volt számukra kijelölve lakhatásul két kerületben: vagy Athén kikötőjében, Peiraieuszban, vagy a fazekasok negyedében, a Kerameikoszon lakhattak. A metoikoszok a szabad polgároktól vagy a várostól bérelt ingatlanokban éltek, amelyek elképzelhető, hogy egységes terv alapján kivitelezett típusházak voltak (Németh 1999: 104). Pszeudo-Xenophón egy sokat idézett szövegéből az is kiderül, hogy az athéni betelepülők élvezték a legnagyobb toleranciát. „A rabszolgák és metoikosok zabolátlansága viszont Athénban a legteljesebb, ott

[11] Az Állam című dialógusban Szókratész Polemarchos metoikosz házában beszélget annak idős apjával, Kephalosszal, aki tehetős metoikosz volt, maga Periklész hívta Athénba (Platón Állam: 327d-330d).

nem szabad megverni sem őket, és utadból sem áll félre a rabszolga" (Pszeudo-Xenophón 1994: I.10). A szöveg alapján arra következtethetünk, hogy a többi városállamban viszont a metoikoszok és a rabszolgák rosszabb körülmények között élhettek, kirekesztettekként és megalázottakként. Athénban sem ruházatban, sem egyéb külső jeggyel nem jelölték meg az idegeneket az őslakosoktól való megkülönböztetésképpen. Ez nem volt indokolt, régészeti és irodalmi források is bizonyítják, hogy az athéni magisztrátusok betöltéséhez névvel ellátott azonosító bronz lemezkéket is alkalmaztak, a pinakiont, amelyre az adott szabad polgár nevét és a démosza nevét is felvésték. A pinakion korabeli személyigazolványnak is tekinthető, a sorsolások és a napidíjak kifizetésénél volt használatban, aki ilyennel rendelkezett, az szabad polgár volt. A démosz tagjaként a szabadaknak a politika volt a fő foglalkozása, bárki hozzáférhetett a politikai térhez, politizálás jogát gyakorolhatta (Horváth 2018: 77). és valójában ez adta az athéni demokrácia erejét. A betelepülőket lajstromba vették, de személyét jelképező bronz lapjuk nem volt, hivatalba nem jártak. Legszembetűnőbb különbség a szabadak és a metoikoszok között a napi életmódban volt tapasztalható, hiszen a szabadpolgár politikával, a metoikosz pedig saját üzletével volt elfoglalva.

A Szuda[12] szólexikon szerint a metoikion adó befizetését is a jogi képviselő révén fizették valószínűleg évenként, ugyanakkor ez az évenkénti fizetés más szövegekben nem fordul elő. Az adószedő személye hivatali funkcióját tekintve a piacfelügyelők jogkörével lehetett azonos, ami nem egy helyhez kötött munka volt, inkább egy mozgó adószedőt lehet elképzelni, aki az összeget összegyűjtve beszolgáltatta azt a kincstárnokoknak. A letelepedési adó összege a férfiak esetében 12, a nők esetében pedig 6 drachma volt. Az összeg nem tekinthető magasnak, inkább mérsékeltnek, hiszen a népgyűlésen való részvétel napidíja is általában egy drachma volt (Arisztotelész 1994: 62). Egy jól működő metoikosz családi műhely, például egy fazekasműhely esetében ennek az adónak a befizetése nem jelentett gondot. Az adónem csekély összege ellenére indokolt volt, meglátásom szerint gazdasági és politikai haszonnal is járt, a gazdasági oka kézenfekvő, 70 ezer fő metoikion adója éves szinten tetemes összeget jelentett az államnak, de politikai szempontból is indokoltnak tűnt, befizető alárendeltségi viszonyát folytonosan rögzítette.

A modernkori migráció esetében elképzelhetetlennek tűnik bárminemű adó bevezetésnek elvárása az érkezés pillanatában, valójában a befogadottak az ellátás mellett anyagi segítséget is kaphatnak a befogadó országtól, ugyan állampolgársági státuszhoz ők sem jutnak, de az őslakosokkal azonos jogokat gyakorolhatnak a szavazati jog kivételével, ingatlant is vásárolhatnak, ha pedig sem vásárlásra, sem bérlésre nincs fedezetük, akkor a befogadó ország biztosít számunkra lakhatást, továbbá különböző szociális ellátások is hozzáférhetővé válnak számukra. Ennek az a magyarázata, hogy a modernkori migrációt oltalomkérésként értelmezik, a gazdasági céllal való bevándorlást a modernkori befogadók nem ismerik el. Az egyedüli azonosság az antik világ és a modernkori bevándorlókat fogadó államok gyakorlatában a regisztrációs jegyzékbe történő rögzítés. Az athéni állam is ismerte a szociálisan rászorulók segélyezését, hadirokkantak, árvák és özvegyek támogatásáról tudunk, de ilyen segélyt kizárólag az athéni szabad polgárok igényelhettek, a letelepülők nem. Így az elszegényedett metoikoszoknak önmagukról kellett gondoskodniuk. Annak megítélése ma még lehetetlen, hogy az Európába betelepülők miként befolyásolják a modern államok életét, de az ókorban élő metoikoszokról ki lehet jelenteni, hogy kezdetben Athén kereskedelmének és gazdaságának komoly bázisát képezték, azon felül a városállam biztonságának megőrzését a polgárokkal azonos módon ők is saját gondjuknak tekintették (Whitehead 1977: 10–11; Németh 1999: 105), a háborús helyzetek idején a metoikoszok is besorolásra kerültek.

[12] A Szuda-lexikon egy 10. századból származó görög nyelvű lexikon, amely a lexikon és szótár is egyben, ugyanis egyes szavak előfordulását is megadja az ókori szövegekben, az antik kultúrával foglalkozó kutatók máig hasznos kézikönyve.

Thuküdidész számol be arról, hogy a peloponnészoszi háború idején, Kr. e. 431-ben nem csupán a szabad polgárok, hanem a betelepültek is tömegesen vettek részt a háborúban (Thuküdidész 1985). Az athéniak egy-egy metoikoszt, vagy akár többet is egy sikeres hadi akciót követően kitüntettek, először törvény előtt magukkal egyenlő státuszúnak, izotelésznek (törvény előtt egyenlőnek) nevezték őket, a metoikion befizetését elengedték és később akár athéni polgárjogot is adományoztak az ilyen személyeknek. A peloponnészoszi háború kezdeti szakaszában több ezer metoikosz harcolt Athén oldalán (Thuküdidész 1985), a katonai ellátás az elszegényedetteknek megélhetést jelentett, de zsoldosnak, hivatásos katonáknak nem nevezhetjük őket. Napjainkban viszont inkább a befogadó országgal szemben elkövetett erőszakos bűncselekmények, akár tömegek elleni merényletek is gyakran előfordulnak migrációs hátterű személyek vagy csoportok részéről, az agresszió oka talán a szociális hátrány, a kulturális és vallási különbözőség.

Térjünk át a prosztasztész, a jogi képviselő vagy pártfogó intézményének bemutatására, hiszen a betelepülni kívánó személynek az adó megfizetése mellett egy igen fontos kötelezettségének is eleget kellett tennie pártfogót (prosztasztész) kellett felkérnie ügyei intézésére. A prosztatész a metoikosz jogi képviselője volt, de nem csupán a jegyzékbevétel idejére, hanem mindennemű magán- és közjogi ügyeinek intézését e prosztatész révén intézte, segítségével bérelhetett lakást vagy műhelyt és járhatott el esetleges peres ügyei kapcsán az athéni bíróságokon. Az ilyen jellegű kapcsolat egy idegen és egy őslakos között azt gondolom valamiféle bizalmi kapcsolatot is kellett jelentsen, úgy vélem a metoikoszok bizonyos fokú ellenőrzését is eredményezte: a letelepedők egy kvázi ellenőrzött polgári szűrőn át, személyes kapcsolatvétel révén telepedhettek le. Napjaink betelepülőiről sok esetben semmilyen információval nem rendelkezünk, személyazonosságuk is sokszor vitatott, személyes hitelvállalás egy nyugati állampolgártól igényként meg sem jelenik a joggyakorlatban, az adó befizetésének kötelezettsége úgyszintén nem.

A metoikoszok a modernkori betelepülőkkel összehasonlítva társadalmilag megkülönböztetett réteg voltak, a rabszolgáknál szabadabbak, de politikai jogaik és földtulajdon vagyonuk nem lévén másodrendű lakosai voltak a városállamnak. Szabadságuk a rabszolgákhoz képest az önfenntartásban, önellátásban merült ki, a rabszolgák eltartottak voltak, minden tekintetben rászorultak urukra, a metoikoszok viszont jogi képviselőikkel szemben nem voltak semmilyen függőségi viszonyban, a pártfogók eseti felkéréssel segíthették a betelepülőket, mai szóhasználattal baráti alapon (Arisztotelész 1984: 1275a). A felszabadított rabszolgák metoikoszi státuszba való átkerülését bizonyára a korábbi tulajdonosok pártfogói közreműködésével kérvényezhették, de az idegen poliszból áttelepültek esetében nem találhatók arra utalások, hogy kik vállalhattak prosztatészi feladatot, az athéniak nem hoztak létre erre külön testületet vagy hivatalt. Ez összhangot mutat az athéni szemlélettel: a metoikoszi státusszal, lévén, hogy az nem athéni polgárjogi kategória, külön hivatal sem foglalkozhatott. A jogi pártfogó személye nem lehetett egy másik korábban Athénba betelepült metoikosz. A forrásokból egyetlen név maradt fenn, Démoszthenész egy Zobia nevű prosztatészt nevez meg Arisztogeiton elleni első beszédében (Smith 2021b), aki egyben tanúként is szerepel az általa képviselt ügyében, ezen kívül nincs más forrás, ahol a prosztatész személye név szerint volna megemlítve. A jogi képviselő személyének kilétét tehát nehéz felfejteni, de annyi valószínűsíthető, hogy a képviselthez közeli viszonyan álló személy lehetett, aki megfelelő ismerttel bírt a letelepülőről. Azt leszögezhetjük, hogy a metoikosz semmilyen hivatali ügyben nem járhatott el, akár vagyonos, akár anyagilag hátrányos háttérrel rendelkezett, akár menekült, akár beköltözőként érkezett Athénba, letelepedett státuszán, másodrendű polgári minőségén nem volt módja változtatni, ez ellen nem lázadt, segélyeket nem követelt.

Harpokrationt aprosztasziou (metoikosz peres eljárásban) szócikkéből az derül ki, hogy az ellen a betelepülő ellen, aki nem rendelkezett pártfogóval, eljárást indítottak, a büntetés

elég szigorú volt, teljes vagyonának elárverezése, sőt a metoikosz rabszolgaként való eladása is megtörténhetett (Kears 2013: 51). Az athéni demokrácia szabad polgárai mondhatni napi rutin szerint pereskedtek, az önképviselet a peres ügyeik intézésében, a közigazgatásban főfoglalkozásnak számított.[13] A letelepült személyek, a nők, a rabszolgák és az idegenek mindebből ki lettek zárva, szabad athéninak lenni privilégium is volt egyben. Miként intézték hivatali ügyeiket mindazok, akik nem rendelkezhettek jogokkal? Az özvegyek, gyermekek, nők gyámok segítségével, a betelepülők a prosztatész révén. A metoikoszok ellen indított bírósági eljárások menetében is különböztek a szabad athéni polgárok ügyeiben alkalmazottakétól.[14] A metoikoszok esetében a polemarkhosz járt el. „Hozzá (polemarkhosz) nyújtják be a magánkereseteket, amelyek metoikoszokkal polgári adót fizetőkkel és vendégjoggal rendelkezőkkel kapcsolatosak. Az ő feladta, hogy ezeket átvegye és tíz phülének átadja a sorshúzás által neki jelölt részt; a phülé ítélkezők azután átadják a döntőbíráknak. Maga terjeszti be a vádat, ha valaki elhagyja pártfogóját (prosztatész), vagy egyáltalán nincs is neki, és az örökség és az örökösnők tárgyában, ha metoikoszokról van szó. Általában mindazt, amit polgárok esetében az archón, metoikoszok esetében a polemarchosz teszi" (Arisztotelész 1994: 63). Az idézett részlet az egyetlen forrásunk, amiből kiderül, hogy a jogi képviselő hiánya az eljárás során vádemeléssel járt, valamint hogy a polemarkhosz volt hivatott vádat elemeli a metoikosszal szemben. A szövegben a polgári adót fizetők halmaza azokra a metoikoszokra és felszabadítottakra utal, akik ugyan nem rendelkeztek athéni polgárjoggal, de a törvény előtt bizonyos egyenlőséget mutattak a szabad athéniakkal, ők a már említett izotelészek, de továbbra sem lehetettek tagjai a népgyűlésnek és nem vásárolhattak földet vagy ingatlant, valószínűleg az ilyen státuszt elérő személyek csak a morálisan kikezdhetetlen életűek és a vagyonos letelepültek lehettek. A törvények előtt egyenlőnek lenni inkább tiszteletbeli rangot jelentett, de a hétköznapi életben ez alig járt különösebb változással.

Nem eldönthető a források tükrében, hogy egy betelepülőnek mennyire volt fontos cél a polgárjog megszerzése, hiszen a politikai jogok gyakorlása ellenére kellemes és biztonságos életet élhetett Athénban. Ha mégis athéni szabad polgár státusz megszerzéséért tett lépéseket, akkor azt a pártfogó kezdeményezhette és ez egyben azt is igazolja, hogy a pártfogolt és a pártfogó között szorosabb személyes, baráti viszony állhatott fenn. Plutarkhosz Phókion athéni államférfi életrajzából ismerjük Xenokratészről, a filozófusról egy történet, aki metoikosz volt, de visszautasította Phókion sztratégosz javaslatát, hogy polgárjogi státuszba kerüljön, ennek oka egy korábbi politikai nézetkülönbség lehetett (Plutarkhosz 1978: 29).

A filozófusok és logográphoszok, valamint a szofisták között számos betelepülő volt, a filozófusok közül a legismertebb Arisztotelész. Athéni tartózkodása idején iskolát alapított, amely Lükeion néven vált ismertté, amely a ligetről kapta a nevét, ahol az iskola működött,

[13] Annak felfejtése, hogy miként zajlottak a bírósági tárgyalások, hogy külön testületet hívtak-e össze, ha metoikosz ügyében jártak el nincs adtunk, de nagy valószínűséggel az eljárás során nem tettek különbséget, hiszen a metoikoszt szabad polgár képviselte, tehát a szabályos ügymenetet le tudták bonyolítani. A város intézményei elleni támadásokról vagy a befogadó állam elleni erőszakos fellépésekről, ahogyan azt manapság tapasztaljuk nincs tudomásunk, miként metoikoszok lázadásáról sem. Vélhetően, akik nem találták meg számításaikat a poliszban, azok számára a szabad elvonulás lehetősége nyitva állt.

[14] Az athéniak egy igazságossági, erkölcsi, természetjogi normarendszert tudtak magukénak, amelynek követését minden szabad polgártól és minden betelepülőtől elvárták. A polisz közigazgatási, kereskedelmi törvényeinek betartása minden lakosra ugyanúgy érvényes volt, de betelepülők jogfosztottaknak tekinthetők, hiszen az említett tilalmak mellett a szabad athénival való házasságot sem engedték meg. A házasság intézményének védelme is Periklész állampolgári törvényéhez köthető, amely kimondta, hogy csak azt a személyt tekintik athéni polgárnak, akinek mindkét szülője athéni szabad polgár. Természetesen voltak a városállamban kevert szülőktől született személyek, őket szintén metoikoszi rangban tartották számon. Az állampolgársági törvény következtében tömegeket fosztottak meg állampolgársági rangjuktól, a periklészi szigorításnak nagy valószínűséggel gazdasági okai is lehettek, hiszen a befizetett metoikion adók a kincstár bevételeit gyarapították.

sétálva tanított, ezért peripatetikus iskolának is nevezték, ami sétálva tanítót jelent, lényeges ugyanakkor, hogy a ligetben lévő helyet nem vásárolhatta meg, hiszen metoikosz volt, azt bérelnie kellett. Platón Akadémiája ezzel szemben saját tulajdonú ingatlan volt, hiszen Platón szabad athéni polgárként élt a városban, a platóni Akadémia Iustinianus császár filozófiai iskolákat beszüntető rendeletéig működött, Kr. u. 529-ig, ezzel szemben Arisztotelész Lükeionja a mester halálát követően viszonylag hamar megszűnt. Arisztotelész iskolájának rövidebb utóéletében közrejátszott az a tény is, hogy Arisztotelész nem volt született athéni polgár. Végezetül egy érdekességet említenék meg Platóntól, aki a Törvényekben kijelenti, hogy metoikoszi befogadást nem örökre, hanem mindösszesen 20 évre volna szabad engedélyezni, elgondolása bizonyára nem kirekesztő jellegű, inkább az athéni állam egységességének védelme mellett szólt.

Az antikvitásban a metoikosz státusza a Kr. e. 4. század közepére eltűnik, ami azzal magyarázható, hogy a bírósági peres eljárásokban eltörölték a prosztatész személyének jelenlétét, a metoikosz a bíróságon önmagát képviselhette. A demokrácia hanyatló korszakában az athéniak tömegével adományoztak polgárjogot a letelepülőknek, ami az intézményeik működésére is hatással volt. A Kr. e. 4. században az athéni demokrácia sokat vesztett fényéből, az intézmények ugyan működtek, de a peloponnészoszi háború elvesztése okozta sebek begyógyíthatatlannak tűntek. Athén a bukását követően már nem volt képes ugyanazon dicső módon működni, miként Periklész korában, talán híjával volt azon karizmatikus vezetőknek, akik jó irányba terelhették volna döntéseikkel az államot, de a nagyszámú idegen teljesjogú polgári rangra emelése is hozzájárult az athéni demokrácia bukásához.

Összegzés

Az ókori államok arisztokratikus, elitista berendezkedéssel bírtak és ez alól még az egyenlőséget és szabadságot hirdető athéni demokrácia sem volt kivétel. Athén befogadó politikát folytatott ugyan, de ezzel egyidejűleg a befogadottaktól kötelezettségeket várt el: igazolni és regisztráltatni kellett magukat; adót kellett fizetniük még abban az esetben is, ha oltalomkérőkként érkeztek. Mai értelemben vett állampolgársági státuszhoz nem juthattak még bizonyos idő és munkavégzés esetén sem, csak kivételes esetben, jogi képviselőt kellett fogadniuk, pártfogót, aki reprezentálta őket az igazságszolgáltatási és közigazgatási eljárásokban, továbbá nem rendelkezhettek ingatlan és földtulajdonnal. Ezekkel a tilalmakkal, illetve a kötelezettségekkel védelmezték az athéniak államuk integritását, politikailag egységes démoszt teremtettek, mégpedig kizárásokkal (Horváth 2018: 76). Az a személy, aki Athénban kívánt letelepedni tisztában volt jogfosztottságával és valójában már azt is rangként élte meg, ha Athén befogadta. Ha pedig a metoikosz státusszal rendelkező nem élte meg szerencsésen a betelepülést, bármikor szabadon távozhatott. Az Athénban letelepültek ugyanakkor megbecsülésnek örvendhettek, a népgyűlés felmenthette őket a metoikion fizetése alól, egyenlőkké tehette az athéniakkal, és kivételes helyzetben polgárjogot is adományoztak az államért dicső tettet végrehajtóknak.

Irodalom

Arisztotelész 1984. *Politika*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Arisztotelész 1994. Az athéni állam. In: Németh Gy. (szerk.): *Államéletrajzo*k. Budapest: Osiris, 5–56.

Harpocrationis, Valerius 1853. *Lexicon in decem oratores Atticos.* Wilhelm Dindorf. E Typographeo Academico. Oxford. http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A2013.01.0002%3Aletter%3Dm%3Aentry%3Dmetoikion (letöltve: 2021.09.10.)

Horváth Sz. 2018: Populizmus és demokráciák – A kortárs demokráciaválsága és a klasszikus alapú politikai gondolkodás lehetőségei. *Jog-Állam-Politika* (2018/4): 65−82.

Kears, M.J. 2013. *Metics and Identity in Democratic Athens*. Dissertation, University of Birmingham. https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/5046/1/Kears14PhD.pdf (letöltve: 2021.09.10.)

Kevevári I. 2018. A politika és barátság fogalmainak elméleti összefüggései egykor és ma. *Jog−Állam−Politika* (2018/4): 82−100.

Németh Gy. 1999. *A polisok világa: Bevezetés az archaikus és koraklasszikus kori görög társadalomtörténetbe*. Budapest: Korona Kiadó.

Németh Gy. 2001. Metics in Athens. *Acta Antiqua Academiae Scientiarum Hungaricae* 41(3−4): 331−348.

Patterson, C. 1981. *Pericles' Citizenship Law of 451-50 B. C*., New York.

Platón 1984: *Összes művei.* Budapest: Európa Kiadó.

Plutarkhosz 1978. *Párhuzamos életrajzok*. Budapest: Magyar Helikon.

Pszeudo-Xenophón 1994. Az athéniak állama. In: Németh Gy. (szerk.): *Államéletrajzok*. Budapest: Osiris, 74−84.

Smith, W. (ed.) 2021a. A Dictionary of Greek and Roman Biography and Mythology. Pollux. http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0104%3Aalphabetic+letter%3DP%3Aentry+group%3D35%3Aentry%3Dpollux-julius-bio-1 (letöltve: 2021.09.10.)

Smith, W. (ed.) 2021b. A Dictionary of Greek and Roman Biography and Mythology. Demosthenes. http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0073%3Aspeech%3D25%3Asection%3D57 (letöltve: 2021.09.10.)

Thuküdidész. 1985.*Thüküdidészhez. A pelopponészoszi háború*. Budapest: Európa.

Watson, J. 2010. The Origin of Metic Status at Athens. *The Cambridge Classical Journal* (56): 259−278.

Whithehead, D. 1977. *The Ideology of the Athenian Metic*. Cambridge.

A Trianon utáni (1922-1923-as) határkiigazítások tálalása a korabeli országos sajtóban

Varga Balázs
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés. A téma aktualitása és előzményei

A 2020-as és 2021-es esztendő során hazánk számos olyan, egymással szervesen összefüggő, egymásból következő történelmi esemény centenáriumi évfordulójára emlékezett, melyek alapjaiban meghatározták a modern kori Magyarország határait, befolyásolták területi integritását és hatottak a nemzeti identitás kifejeződésére és erősödésére.

Kronologikus sorrendben haladva az első ilyen történés az I. világháborút lezáró békerendszer elemeként az 1920. június 4-én aláírt trianoni békediktátum, melyben – többek között – Magyarország új határait rögzítették. Ennek értelmében Magyarország területe – Horvátországot nem számítva – 282 ezer négyzetkilométerről 93 ezer négyzetkilométerre, azaz éppen egyharmadára, lakóinak száma pedig 18,2 millióról 7,6 millióra, tehát a korábbi 43%-ára csökkent. Ezzel Magyarország közepes méretű európai országból a térség egyik kisállamává vált. Rendkívüli veszteség volt hazánk számára, hogy a területekkel egyetemben több, mint 10 millió embert is elcsatoltak, amelyből 3,2 millió, tehát 30,2% magyar volt. Ez a népesség főként Erdélyben és más Romániához került területeken, Szlovákiában és Kárpátalján, valamint Jugoszláviában élt (Romsics 2001; Romsics 2010: 95). A dokumentum megerősítette az antant részéről Ausztriával 1919. szeptember 10-én megkötött Saint-Germain-i szerződés Magyarországot érintő pontját, mely az egykori Moson, Sopron és Vas vármegyék nyugati részét (összesen 13 járást érintett az elcsatolás), közel 4.000 négyzetkilométert a nyugati szomszédunknak ítélte (Éger 1991: 18). Az így létrejött új tartomány Burgenland néven már 1921. január 25-től formálisan Ausztriához tartozott (Murber 2019: 204). Hivatalosan 1922. január 1-jével lett az osztrák állam része (Zsiga 1991: 7). A két esemény közötti hónapokban a szerződés megváltoztatásáért harcok kezdődtek.

Ehhez kapcsolódik a második évfordulós esemény – a nyugat-magyarországi felkelés – mely hatásához és következményeihez képest indokolatlanul kevéssé ismert a hazai közvélemény számára, és a történész szakma is csak az utóbbi időben fedezte fel újra magának. Az 1921. augusztus vége és október közepe között lezajlott felkelés során magyar szabadcsapatok szálltak szembe a területet elfoglalni kívánó osztrák csendőr alakulatokkal. A magyar kormány hivatalosan nem támogatta a felkelőket. 1921. október 4-én, amikor a magyar reguláris csapatok kiürítették Burgenlandot, a felkelők Felsőőrön (Oberwart) kikiáltották a független Lajtabánságot. A korábban jelzett időszakban Ágfalva (Agendorf), Kirchschlag és Felsőőr környékén számos alkalommal heves összecsapásokra került sor, több halálos áldozattal (Botlik 2007a; Botlik 2007b). A harcok eredményeként a magyar és az osztrák kormány képviselői 1921. október 13-án aláírták az úgynevezett Velencei Egyezményt, melynek értelmében az eredetileg tervezettnél kisebb terület került az osztrákokhoz. Sopron és környékének lakossága népszavazással dönthetett hovatartozásáról (Zsiga 1991: 60).

A korábbiakban jelzett harmadik centenáriumi eseményre, a referendumra, 1921. december 14. és 16. között került sor, melynek következtében Sopron és a környékén elhelyezkedő nyolc község (összesen 257 négyzetkilométer területtel) Magyarországhoz való

tartozásra szavazott (Horváth 1997). Az esemény unikális voltát jelzi, hogy ez volt a trianoni békediktátum egyetlen komolyabb területi revíziója, melyet a győztes hatalmak tartósan elfogadtak. Elismerésként az országgyűlés az 1922. évi XXIX. törvényben a Civitas fidelissima, azaz a Leghűségesebb város címet adományozta Sopronnak.[1] Ugyanebben az esztendőben a nemzetközi bizottság véglegesítette az új magyar-osztrák határt (Suba 2006).

A határok ezzel mégsem rögzültek teljes mértékben, hiszen az egykori szombathelyi járás területén kitört tiltakozás és zendülés elérte, hogy 1923 tavaszán 15 faluban a lakosság döntsön azok sorsáról. Ennek eredményeként, valamint további két-két települést érintő csere nyomán 10 falu visszakerült Magyarországhoz és 4 falu Ausztriához (Tóth 2006: 56–57). Így elmondható, hogy Vas megye számára a centenáriumi évforduló csak 2023-ban jön el. A történések jól jelzik, hogy a trianoni határok érvényesítése a nagyhatalmak számára korántsem ment könnyedén, különösen a nyugat-magyarországi régióban.

Fontos megjegyezni, hogy a magyar politikai vezetés és közvélemény egy jelentős része a későbbiekben sem tudta megérteni és elfogadni azt, hogy a Nagy Háborúban szintén vereséget szenvedő Ausztria egykori hű szövetségese kárára jutott területekhez (Thirring 1923).

1. A (korai) Horthy-korszak sajtója (1919–1923)

Annak érdekében, hogy a korszak sajtóorgánumainak magával a békediktátummal, valamint konkrétabban a Trianont követő határkiigazításokkal – persze a kettő nyilvánvalóan egymással szorosan összefügg – kapcsolatos beállítódását megértsük, a témát kontextusba helyezzük, szükséges röviden felvázolni a kiépülő Horthy-rendszer sajtópolitikájának főbb alapelveit, kereteit.

Magyarországon az 1919 és 1944 közötti időszakban (ahogy a vizsgált alkorszakban) a sajtó nem volt – vagy árnyaltabban fogalmazva: nem volt teljesen – szabad. Gyakori volt a lapok betiltása, és léteztek olyan tabutémák, melyekről finoman szólva sem volt ildomos írni. Az esetek jó részében a hivatalos cenzúrának azonban nem kellett tevékenységét gyakorolnia, hiszen a lapok, az újságírók tisztában voltak a határokkal, tudták, hogy ideológiai hátterükkel, kormányközeli vagy ellenzéki voltukkal meddig szabad elmenniük az egyes kérdések kapcsán, így tulajdonképpen öncenzúrát gyakoroltak. Ezzel együtt vagy ennek ellenére sokféle érték- és nézetrendszer, világkép jelent meg az időszak napilapjaiban, folyóirataiban.

Sipos Balázs tanulmányában a Horthy-korszak közel negyedévszázados periódusát – a sajtó szabályozása és a nyilvánosság működése szempontjából – négy szakaszra osztja. A vizsgált téma szempontjából számunkra leginkább az első – és némileg a második – szakasz releváns. Az 1919 augusztusa és 1921 áprilisa közötti hónapokban – az ellenforradalmi időszak során – a különböző kormányok lefektették a Horthy-rendszer sajtószabályozásának alapjait. Ennek fő sajátossága, hogy az 1914-es sajtótörvényt 1938-ig rendeletekkel írták felül, melyekben korlátozták a törvényben biztosított sajtószabadságot. A világháborút megelőzően bárki alapíthatott újságot, 1919-től azonban új politikai tartalmú időszaki sajtótermék útnak indítása a miniszterelnökség engedélyéhez volt kötve. A legfontosabb feltétel az volt, hogy az alapítók az újság nemzeti irányát kellőképpen biztosítsák. Ezenkívül fontos változás az előző időszakhoz képest, hogy a Horthy-korszakban a mindenkori belügyminiszter joga volt egy adott lap megjelenését örökre vagy egy meghatározott időszakra betiltani. A sajtószabályozást 25 esztendőn keresztül meghatározta az 1921 tavaszán elfogadott Rend- vagy Államvédelmi Törvény, amely a társadalmi rend felforgatására irányuló szervezkedés mellett büntette az ezt célzó beszédeket, írásokat, énekeket és képeket is. Az, hogy mi minősült annak, korántsem

[1] https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=92200029.TV&searchUrl=/gyorskereso%3Fkeyword%3D1922.%2520%25C3%25A9vi%2520XXIX. (letöltve: 2022.02.20.)

volt egyértelmű, így a bírói ítélkezés meglehetősen kiszámíthatatlanná vált. Ebben a másfél esztendőben működött a sajtócenzúra, valamint újságírók, szerkesztőségek elleni erőszakos fellépésekre is sor került. A későbbiekben azonban a feltételeket, a szabályokat betartó lapok már nem voltak kitéve zaklatásoknak. A politikai sajtóorgánumok piaca jelentősen átrendeződött, mivel számos politikai irányzat elvesztette a jelentőségét, és/vagy pénzügyi gondok ütötték fel a fejüket (Sipos 2012: 77–78).

A második szakasz az 1921 és 1938 közötti ún. „konszolidált" médiarendszer időszaka. A politikai berendezkedés sajátossága a végrehajtó hatalom szerepének jelentős növekedése, valamint a háborút és a forradalmat követő rendkívüli szabályok fennmaradása volt. A rendeleti kormányzás (illetve annak lehetősége) – különböző feltételekkel ugyan – de az egész korszakban megmaradt. Ez az állapot kihatással volt a lapok alapítására és betiltására is. 1921 és 1931 között közel ötvenre tehető a végleg vagy ideiglenes jelleggel betiltott lapok száma. A „konszolidált" időszakban átlagosan 20–22 orgánum jelent meg napi rendszerességgel. A lapok nagyobb része (fele-kétharmada) természetszerűleg kormánypárti vagy kormánytámogató volt (Sipos 2012: 78–79).

Ezzel együtt a Horthy-korszak sajtója, így a vizsgált 1919 és 1923 közötti időszaké is, a sok korlátozó feltétel ellenére rendkívül sokszínű volt. Bizonyítja ezt az is, hogy az elemzésbe öt egymástól eltérő eszmerendszer orgánumait tudtam bevonni. Ezek az alábbiak: Magyarság (szélsőjobboldali), Nemzeti Ujság (katolikus keresztény), Budapesti Hírlap (konzervatív), Az Ujság (konzervatív liberális) és a Népszava (szociáldemokrata).

2. A Trianon utáni Vas megyei határkiigazítások folyamata a sajtóban

A trianoni békediktátum aláírásával és a soproni népszavazással szemben a Vas megyei települések Magyarországhoz történő visszakerülése nem igazán ismert a közvélemény számára, és a témával is elsősorban csak néhány helytörténeti munka foglalkozik. A következőkben arra törekszem, hogy bemutassam azt a folyamatot, melynek során ezen települések polgárai elérték az anyaországhoz való visszakerülést. Az eseménysorozatot a korabeli országos sajtó cikkei alapján járom körbe, a történéseket 1921 novemberétől, az osztrák csapatok Nyugat-Magyarországra történő bevonulásától indítva, és 1923 márciusával, a két elcserélt község (Ólmod és Szentpéterfa) visszakerülésével bezárólag. Az írásban bemutatom, hogy milyen, a témába vágó történéseket, eseményeket tartottak publikálásra érdemesnek az egyes sajtótermékek, valamint hogy érzékelhetők-e bármilyen nézetbeli, hangsúlybeli különbségek az eltérő ideológiai platformon elhelyezkedő orgánumok cikkei, beszámolói között.

2.1. Az osztrák csapatok bevonulása Nyugat-Magyarországra (1921. november)

Ahogy azt a korábbiakban már említettem, a korabeli sajtó írásainak, beszámolóinak áttekintését 1921 novemberétől indítom. Magyarország és Ausztria között 1921. október 13-án Velencében aláírt egyezménynek megfelelően az osztrák hadsereg – a felkelők visszavonulását követően – november 12-én kezdte meg Nyugat-Magyarország megszállását. Vas megye elfoglalása 1921. november 25-én kezdődött. Az előrenyomulás csak nagyon lassan, óvatosan történt, mert az osztrákok attól tartottak, hogy az átcsatolandó területeken még magyar felkelők maradtak (Gerse 1995: 127). Az egyezmény ellenére a magyar vezetés és a közvélemény nem nézte jó szemmel az osztrákok területfoglalását, abba belenyugodni nem tudott. 1921 augusztusa és októbere között, a nyugat-magyarországi felkelés során az irreguláris magyar csapatok számos ütközetet vívtak meg győztesen az osztrák csendőrökkel szemben. Ennek köszönhetően Ausztria különböző fegyveres alakulatainak nem volt nagy presztízse a magyar közvéleményben és sajtóban. Ezek az érzések, beállítódások számos, gúnyos hangvételű beszámolóban visszaköszönnek.

A Magyarság 1921. november 23-ai számában *Az osztrák hadsereg vitézül megrohamozott egy erdőt* című írásában számol be az előrenyomulásról, meglehetősen lekezelő, lenéző stílusban: „Félnek az osztrákok, rettenetesen félnek. Mikor úgy éjféltájban átsandítanak a Lapincs felett a rejtelmes nyugati erdőségek felé, hajuk szála is remegve meredezik az ég felé, mert hát ők nem bagolyhuhogást hallanak a sötét erdők mélyéből, hanem a magyar fölkelő hadak földet rázó dübörgését. […] A kis falucskák, az más. Oda bevonul kétannyi hős hódító, mint amennyi a falu lakossága kutyástól, macskástól és aztán hősiesen felszabadítva a testvéreket a magyar járom alól, megesznek minden ehetőt" (Magyarság 1921. november 23.: 7). A nyugat-magyarországi területet, községeket birtokba vevő katonaságnak nem volt élelmiszere, így – ahogy az előzőekben olvashattuk – rekviráltak és felettek minden élelmet (Gerse 1995: 127). Természetesen ez a „gesztus" sem segítette, hogy a lakosság megkedvelje a kiépülő új hatalom képviselőit.

A konzervatív beállítottságú Budapesti Hírlap néhány nappal később a kapcsolódó cikke egyik alcímében (*Az osztrákok bevonultak Vas megyébe*) látszólag tárgyilagosan fogalmaz az osztrák hadsereg bevonulásáról. Aztán később oda-odaszúr: „Az osztrákok ma reggel megkezdték a népszavazó területtől délre eső terület birtokbavételét. […] Ez a bevonulás nyilván még olyanabb diadalmenet lesz, mint aminő volt az északi zóna megszállása és nyomában bizonnyal épp olyan haramiavilág következik, mint amott" (Budapesti Hírlap 1921. november 26.: 3). A beszámoló az északi zóna megszállásával a Sopron megyei részek elfoglalására utal, mely Vas megye birtokba vétele előtt 10 nappal kezdődött. Az írás gyanítja, hogy az ott tapasztalt atrocitások, negatív történések – melyekről a decemberi sajtó számol be bővebben – Vas megyében is bekövetkeznek majd.

A községek lakossága izgatottan fogadta a megszállókat, de katonai ellenállást nem tanúsítottak. Ezzel együtt Pinka-vidék népe már a kezdetektől kifejezte Magyarország melletti kiállását, vágyát, hogy az anyaországgal maradhasson. Érdekesség, hogy a Pinka menti falvak lakossága többségében német és horvát nemzetiségű volt, ennek ellenére ragaszkodtak Magyarországhoz. Ennek oka leginkább a két ország eltérő helyzetében keresendő. Ausztriában ugyanis a politikai és gazdasági viszonyok még kialakulatlanok voltak, sőt tartani lehetett egy esetleges kommunista hatalomátvételtől. Addig Magyarországon már megkezdődött a politikai élet konszolidációja.

A konzervatív liberális Az Ujság hasábjain már november folyamán megjelennek olyan tudósítások, melyekben az elcsatolt községek Magyarországhoz való tartozásuk mellett „kardoskodnak", részben a fent említett érvekre építve. Az orgánum az 1921. november 11-ei *Ragaszkodás Magyarországhoz* című írásában így fogalmaz: „Pinkafő (Pinkafeld – a szerző megjegyzése) Vas megyei nagyközség küldöttsége felkereste Sopronban Nyugat-Magyarország főkormánybiztosát Guilleaume Árpád tábornokot és előtte újból kifejezésre juttatta a lakosságnak minden alkalommal hangoztatott kívánságát, hogy csakis Magyarországhoz akar tartozni, mert az Ausztriához való csatolás a községnek erősen fellendülő ipari fejlődését tönkretenné" (Az Ujság 1921. november 11.: 2).

2.2. Az osztrák uralom kiépülése – intézkedések, atrocitások (1921. december)

A korabeli helyi – Vas megyei – sajtó beszámolói szerint, melyet Gerse János és Rózsahegyi István közölnek tanulmányaikban, az osztrák kormány sokszor nem jog szerinti eszközökkel próbálta minél előbb megszilárdítani hatalmát a megszállt területeken. Intézkedéseikkel több ponton megsértettek a velencei szerződésben foglaltakat, de elsősorban azt, mely kimondta, hogy senkit sem lehet elbocsátani nemzetisége miatt. Többek között elküldtek minden – döntően magyar és horvát ajkú – tisztviselőt, aki nem tudott tökéletesen németül. Az állami alkalmazottakkal nyilatkozatot írattak alá, melyben nekik kötelezettséget kellett vállalniuk, hogy ha az osztrák állami szolgálatban bármilyen más működési ágra osztanák be őket, a feladatot teljesíteni fogják. A középiskolákból is ki kellett lépnie azoknak a hivatalnokoknak,

akik nem tudtak németül, de számos tanár és tanító is munkanélkülivé vált. A fentieken túl bezárták a felsőőri gimnáziumot, a tanulókat pedig Szombathelyre toloncolták (Rózsahegyi 1990: 25; Gerse 1995: 127).

Az osztrák uralom kiépüléséről, a vélt vagy valós jogtalanságokról, sérelmekről az országos napilapok közül – nem meglepő módon – leginkább a Magyarság számol be, mely végig a legradikálisabb hangot ütötte meg a határkiigazítások témájában. Az 1921 december közepi *Minden lakosra egy katona esik Nyugat-Magyarországon* című írásban a helyi sajtó által prezentált toposzok köszönnek vissza. E szerint Németújváron (Güssing) „a postahivatalba négy osztrák tisztviselőt osztottak be, az eddig ott szolgálatban levő három postáskisasszonyt pedig felhívták, hogy tegyék le az osztrák hűségesküt és akkor alkalmazzák őket valamelyik falusi postahivatalban." Ők azonban nem kértek az osztrákok „jóindulatából", „hanem mindegyik átköltözött Körmendre, mert azt mondják, hogy ők nem bírnak osztrák uralom alatt szolgálni." (Magyarság 1921. december 16.: 6). Ugyancsak Németújváron (Güssing) két pedagógust rendkívüli sérelem ért, valamint az osztrák hatóságok megbüntették az anyaország melletti szimbolikus kiállást is: „Herbst Gyuláné és Halmos Ferencné tanítónőket elbocsátották állásukból azzal a megokolással, hogy női tanerőkre nincsen szükségük. Kovács Józsefnét, az orbánfalui (Urbersdorf – a szerző megjegyzése) állomásfőnök feleségét, mert magyar nemzeti színű szalagot viselt és állítólag megjegyzéseket tett az osztrákokra, kiutasították Nyugat-Magyarország területéről" (Magyarság 1921. december 16.: 6). Az újság általános helyzetképet ad az elfoglalt területekről és aggódik az ott élő lakosság miatt: „ A drágaság óriási nagy és folyton nő. […] A lakosság elégedetlensége mind jobban fokozódik, annál is inkább, mert a magánházakat is teletömték katonasággal" (Magyarság 1921. december 16.: 6).

2.3. A magyar kormány követelései (1922. március)

A megszállt területek lakossága nem tudott belenyugodni a helyzetébe. 1921 év végétől – 1922 elejétől a Vas megyei községekben – Felsőcsatáron, Szentpéterfán, Csajtán (Schachendorf) Csémen, Kisnardán, Nagynardán és más településeken – visszacsatolási mozgalom bontakozott ki. A falvak lakossága rendszeresen munkát adott a Sopronban székelő határmegállapító bizottságnak, mely képviselőinek gyakran kellett a helyszínre menniük. Ilyen alkalmakkor a lakók rendszerint magyar zászlókkal vonultak fel, és közben a Himnuszt énekelték. Egyúttal megfogalmazták a kiépülő osztrák hatalommal szembeni panaszaikat a bizottság tagjainak, illetve követelték az anyaországhoz való visszacsatolásukat. A mozgalom vezetőivel, azaz a helyi értelmiségiekkel (pl. tanítókkal, plébánosokkal) számos esetben keményen fellépett az osztrák hatalom. Elbocsátották, letartóztatták, bántalmazták többüket (Rózsahegyi 1990: 25–26; Gerse 1995: 128).

A magyar kormány meghallva az elcsatolt települések lakóinak panaszait és konstatálva az anyaország melletti elköteleződésüket, egyre inkább úgy érezte, hogy – a Velencei Egyezmény ellenére – szilárd alapra építve fogalmazhatja meg igényét a Népszövetség felé az elcsatolt területek visszaszerzésére. Ezek a hangok 1922 márciusának elején-közepén jelentek meg az országos sajtóban. Az Ujság a *Magyarország harminchét községet igényel Nyugat-Magyarországból* című cikkében optimista hangot üt meg a terület revíziójával kapcsolatban: „Lapjelentések szerint a magyar kormány követelései a határrendezéssel kapcsolatban az egész Burgenlandnak mintegy 27 százalékát teszik ki. […] Magyarország összesen 37 községre tart igényt. Délen a magyarok visszakövetelik az egész Pinka-völgyet, Felsőőrrel együtt. Az Ausztriának jutott 31 kilométeres sávból ilyenformán 25 kilométeres terület visszajutna Magyarországhoz" (Az Ujság 1922. március 10.: 3). Közben az osztrákoknak is „nekimennek", akik megnehezítik a magyar érdekek érvényesítését: Szentgotthárdnál „az osztrákok […] nehogy a megszállt területek lakossága szabad magyar földre jöhessen át

kérelmeinek és kívánságainak előadása végett, megszorították a határzárat" (Az Ujság 1922. március 10.: 3).

A Magyarság március hónap elején több alkalommal is foglalkozik a kérdéssel, folyamatosan „megbecsülve" a visszakövetelt községek számát. A 4-ei számukban így írnak: „Állítólag 30 községnek visszacsatolását követeli Magyarország Nyugat-Magyarország északi részén. Azt várják, hogy legközelebb nyilvánosságra hozzák a déli részre vonatkozó követeléseket is." A beszámoló hozzáteszi: „a nemzetközi határkiigazító bizottság a magyar küldöttekkel együtt március 6-án meglátogatja mindezeket a községeket és kérdőlapokat fog kiosztani, hogy a lakosság nyilváníthassa óhajtását a Magyarországhoz való visszacsatolás érdekében" (Magyarság 1922. március 4.: 1). Szűk egy héttel később már feljebb srófolják a visszakövetelt falvak számát. Érdekes, hogy ugyanazon a napon, amikor Az Ujság harminchét ilyen községről számol be, a Magyarság így ír: „Ötven magyarországi falu visszacsatolását kértük" (Magyarság 1922. március 10.: 3). Az eset jól bizonyítja a helyzet változékonyságát, valamint azt, hogy az újságok sokszor nem teljesen megalapozott információkra építették beszámolóikat a korszakban.

Az „ügy" legelkötelezettebb képviselője, a Magyarság két nappal később a nyelvi szempontokat hangsúlyozva építi fel kortesbeszédét: „Felsőőrt és körülötte több községet, az úgynevezett Őrséget, színtiszta magyar nép lakja." Majd a továbbiakban Borostyánkő (Bernstein – a szerző megjegyzése) községet hozza fel példának: „Itt a lakosság a maga jószántából tanult meg magyarul, mert nem tartják egész embernek azt, aki nem beszéli a haza nyelvét. […] A határmegállapító bizottságnak tehát kötelessége volna nemcsak Felsőőrt, hanem a többi magyar nyelvű községet is visszaadni Magyarországnak. Ha már a nép érzelmeit nem méltányolják, legalább a nyelvi szempontokat vegyék figyelembe." Végső konklúzióként úgy látják, hogy egész Nyugat-Magyarország visszacsatolása lenne indokolt (Magyarság, 1922. március 12.: 10). Természetszerűleg ez az igény az akkori nemzetközi politikai viszonyok között nem volt reálisan megvalósítható.

2.4. A Népszövetség döntése (1922. szeptember)

A megszállt területek lakosságának közel tíz hónapos „küzdelme", melynek során számos alkalommal és formában (például a határkijelölő bizottságok kérdőívein és különböző meghallgatások során) fejezték ki határozott szándékukat és vágyukat az anyaországhoz való tartozásra, végül – ha részlegesen is – célt ért. A vizsgálatba bevont mind az öt sajtóorgánum egységesen, csalódott hangvételben számol be a Népszövetség Tanácsa 1922. szeptember 17-ei döntéséről. Ezt teszi az a Népszava is, mely az elemzett sajtótermékek közül messze a legkevesebbet foglalkozott a határkiigazítások témájával és a korszak egészében a leginkább tárgyilagos, mérsékelt hangot ütötte meg a trianoni békediktátum és következményeinek tárgyában. A hazai közvélemény és a magyar kormány is nagyobb terület- és népesség-visszaszerzésben bizakodott. Ez a lelombozottság a korabeli napilapok főcímeiben is érződik: „Döntött a népszövetség a nyugat-magyarországi határkiigazítás ügyében. Mindössze tíz községet ítéltek vissza, ötezer lakossal" (Az Ujság 1922. szeptember 20.: 3), „Tíz nyugat-magyarországi községet ítélt csak vissza Magyarországnak a népszövetségi tanács" (Nemzeti Ujság 1922. szeptember 20.: 1). Az összes napilap beszámolója szinte szó szerint ugyanazt a szöveget hozza le, melyben a vágyak és a szomorú valóság, beletörődés hangjai köszönnek vissza: „Ez megközelítően fele annak, aminek visszacsatolását Magyarországhoz a határmegállapító bizottság javasolta. […] Az ítélet hirdetése után báró Villani Frigyes a népszövetség tanács előtt nyilatkozatot tett, amelyből világosan kitűnik, hogy a magyar kormány nincs megelégedve a döntéssel, de kénytelen azt elfogadni" (Népszava 1922. szeptember 20.: 2). A döntés alapján visszacsatolásra került községek közül nyolc Pinka-völgyi település, név szerint: Nagynarda, Kisnarda, Felsőcsatár, Alsócsatár, Németkeresztes, Magyarkeresztes, Horvátlövő, Pornóapáti, míg két község – Rendek (Liebing) és Rőtfalva

(Rattersdorf) – Vas megye más területén volt megtalálható. A fentieken túl tizenötezer holdnyi terület is visszakerült Magyarországhoz. Rendeket (Liebing) és Rőtfalvát (Rattersdorf) a magyar kormány néhány hónappal később elcserélte Ólmod és Szentpéterfa településeire.

2.5. Az osztrák-magyar határ „véglegesítése" (1922. november)

1922. november 3-án ült össze újra az osztrák-magyar határmegállapító bizottság, hogy a népszövetségi döntésnek érvényt szerezzen. A határkiigazítást nagyban segítette, hogy az év végére a két állam viszonyában jelentős javulás állt be (Gerse 1995: 129).

A két héttel később megjelenő napilapok többsége – rövid hírben – már a bizottság munkájának befejeződéséről számol be. A testület döntése szerint: „A Pinka völgyében a községhatárok képezik az államhatárt, csupán Ausztriának jutott Szentpéterfa községből esik körülbelül 2000 katasztrális hold, a Tamás-major kivételével Magyarországnak" (Budapesti Hírlap 1922. november 17.: 8). A továbbiakban egyes vidéki lapok híreszteléseit próbálják tisztába tenni – melyek azt állítják, hogy „december 3-át állapítják meg a Magyarországnak ítélt területek átvételére" – mikor közlik, hogy „Villani Frigyes báró követségi tanácsos, a magyar-osztrák határmegállapító bizottság magyar biztosa kijelentette, hogy az átadás csak a határkitűzési munkák befejezése után történhetik meg. Ezek a munkálatok körülbelül még három hónapig fognak tartani" (Budapesti Hírlap 1922. november 17.: 8).

2.6. Nyolc község visszacsatolása – ünnepségek (1923. január)

Villani Frigyes, a magyar-osztrák határmegállapító bizottság magyar biztosának november közepi jóslata utólag nézve némileg pesszimistának bizonyult, hiszen az érintett nyolc községben már január 8-án déli 12 órakor leváltották az osztrák hatósági közegeket, és a magyar királyi vámőrség és csendőrség birtokba vette a területet (Gerse 1995: 129). A nyilvános és ünnepélyes átadásra pedig két nappal később, január 10-én került sor.

A visszacsatolási ünnepségek időpontját és tervezett programját (a résztvevő vármegyei és helyi elöljárókkal) – elsőként és egyedüliként a vizsgált orgánumok közül – a Nemzeti Ujság hozza le, méghozzá a címlapján: *Január 10-én csatolják vissza a nekünk ítélt nyugat-magyarországi községeket* című cikkében (Nemzeti Ujság 1923. január 6.: 1).

A sajtóorgánumok többsége aztán pár nappal később már a visszacsatolás tényéről és az ennek kapcsán rendezett ünnepségekről tudósít, rendszerint már a címben utalva a közhangulatra, a lakosok reakciójára: „Tizennégy hónap után vissza Magyarországhoz! Határtalan lelkesedés mellett csatolták vissza a nyolc nyugat-magyarországi községet" (Az Ujság 1923. január 11.: 3). „A lakosság óriási lelkesedése mellett csatolták vissza az elszakított nyugat-magyarországi községeket!" (Nemzeti Ujság 1923. január 11.: 2).

Négy településen rendeztek ünnepséget a visszacsatolás alkalmából. Nagynardán Kisnarda is részt vett, Felsőcsatáron, ahol Alsócsatár, Németkeresztesen, ahol Magyarkeresztes és Pornóapátiban, ahol Horvátlövő lakossága is megjelent (Rózsahegyi 1990: 276).

A vizsgált napilapok majdnem mindegyike – a Népszava kivételével – bőséges terjedelemben (gyakran több hasábban) és az alkalomhoz illő pátoszos stílusban ír az ünnepségeken tapasztalt euforikus hangulatról: „Mindenütt pompázó zászlódísz, kitörő lelkesedés és őszinte öröm fogadta a magyar kiküldötteket, jeléül annak, hogy a nyolc elszakított község lakossága egyetlen percig sem adta fel a reményt és tizennégy hónapon át kitartóan várt arra a pillanatra, amikor szelíd gyermekként kúszhatik édesanyja: Hungária lábai elé" (Az Ujság 1923. január 11.: 3).

A lapok beszámolnak a Pornóapátiban rendezett ceremónia egyik megindító történéséről, mikor is az ünnepség végén „a Himnusz eléneklése után a még osztrák elnyomás alatt sínylődő, Szentpéterfa ifjúsága, meglett férfiak, asszonyok hirtelen csoportba verődtek és fölhangzott az ének: Kitárom reszkető karom" (Budapesti Hírlap 1923. január 11.: 4). A

település lakosságának – mint azt a későbbiekben látjuk – csak két hónapot kellett arra várni, hogy visszatérhessen az anyaországhoz.

2.7. Kőszeg tiltakozás a csere miatt (1923. január)

A visszacsatolás eseményei kapcsán az örömbe ürüm is vegyült. 1923 januárjában már köztudott volt, hogy Ausztria és Magyarország két-két települést (Rendeket, Rőtfalvát, Ólmodot és Szentpéterfát) érintő cseréről tárgyal. Ez a terv országos vitát váltott ki. A magyar kormány azzal érvelt, hogy a népszövetségi döntésben nekünk ítélt Rendek (Liebing) és Rőtfalva (Rattersdorf) német lakosságú, míg az Ausztriához juttatott Szentpéterfa és Ólmod horvát, de erősen hazafias érzésű. Elsősorban Kőszeg városa protestált hevesen a csere ellen. Rőtfalva (Rattersdorf) és Rendek (Liebing) ugyanis Kőszeg közvetlen gazdasági hátországának, egyben védőterületének számított, így elvesztése rendkívül érzékenyen érintette a várost (Rózsahegyi 1990: 27; Gerse 1995: 129; Söptei 2020). Kőszeg kereskedelmének és piacának alakulására szintén kedvezőtlen hatást gyakorolt, hogy három vasútvonalából kettőt közvetlenül a város mellett szelte ketté az új határ: Kőszeg (H) – Felsőpulya/Oberpullendorf (A) – Harka (H) – Sopron (H) és a Kőszeg (H) – Felsőlászló/Oberloisdorf (A) – Répcevis (H) – Csepreg (H) – Sárvár (H). Az újonnan létrejött határok és a vasútvonalak kettévágása miatt Kőszeg vonzáskörzete Csepreg és Felsőpulya (Oberpullendorf) térsége felé szinte teljesen megszűnt (Kalocsai 2019: 24). Rendek (Liebing) és Rőtfalva (Rattersdorf) település Ausztriához történő kerülése a vasúti közlekedésben érdekes helyzetet teremtett. A Rőtfalvától Sopronkeresztúrig húzódó vonalrész ezt követően már Ausztria területén feküdt, míg a két végállomás Magyarországon. Így aki Sopronból Kőszegre szándékozott utazni, az csak Ausztrián keresztül tehette ezt meg. Magyar oldalon Kőszegen, míg osztrák részről Rattersdorfban (Rőtfalva) és Deutschkreutzban (Németkeresztúr) tartottak útlevélvizsgálatot (Horváth 2018: 201).

A vizsgált lapok közül három is (Budapesti Hírlap, Magyarság, Nemzeti Ujság) beszámol Kőszeg város tiltakozásáról Rendek (Liebing) és Rőtfalva (Rattersdorf) közelgő elcserélése miatt. A város elöljárói egyenesen a miniszterelnököt keresték fel, hogy a cserével szembeni érveiket előadják. Bethlen István jó politikushoz illően hűtötte le a kedélyeket. A Budapesti Hírlap az eseményről a *Kőszeg küldöttsége a miniszterelnöknél* című cikkében így ír: „Bethlen István megnyugtatta a küldöttséget és megígérte, hogy végleges intézkedés előtt az előterjesztett adatok figyelembevételével újabb megfontolás tárgyává teszi a kérdést” (Budapesti Hírlap 1923. január 10.: 5). A kőszegiek próbálkozása végül nem hozott eredményt, és két hónap múlva a csere megvalósult.

2.8. A két elcserélt község visszacsatolása (1923. március)

1923 márciusában mind az öt vizsgált napilap beszámol – hosszabb-rövidebb hírben – Ólmod és Szentpéterfa visszacsatolásáról, a két településen lezajlott ünnepségekről, melyek a korábban tapasztaltakhoz hasonló hangulatban és koreográfia szerint zajlottak le. Ólmod község – mely akkoriban Sopron vármegyéhez tartozott – március 8-án, míg a Vas vármegyei Szentpéterfa március 9-én került vissza Magyarországhoz. Jellemző módon az esemény kapcsán a Népszava tárgyilagos hangnemben fogalmaz – visszacsatolási ünnepségekről egyáltalán nem számol be – és csak száraz tényeket említ, közölve a visszakerült települések nevét, valamint a megkapott erdők és szántóterületek nagyságát: „a határkiigazító bizottság a magyar és osztrák kormány megegyezése alapján Szentpéterfát is visszaítélte Magyarországnak. Március 10-ig eszerint a következő területeket kapjuk vissza: Vas megyében 160 hold erdőt, Kőszeg határában 1200 hold erdőt, Szentgotthárdnál 1560 hold szántóföldet, Sopron megyében pedig Ólmodot. A visszacsatolás március 10-én fog megtörténi” (Népszava 1923. március 4.: 7). Magyarország és Ausztria között létrejött határmegállapodással lezárult a két állam határvitája, így a nyugat-magyarországi kérdés

végképp lekerült a napirendről. A visszacsatolásért folytatott küzdelemben kezdeményező és vezető szerepet játszó Szentpéterfa 1924-ben megkapta a „Communitas fidelissima" („leghűségesebb község") címet, míg a többi települést 2014-ben jutalmazta a magyar országgyűlés a „leghűségesebb falu" címmel (Suba 2021: 20).

Összegzés

Ahogyan azt a fentiekben láthattuk, az 1921 novembere és 1923 márciusa közötti időszakban a vizsgálatba bevont öt országos napilap – és általában a korabeli magyar sajtó – folyamatosan napirenden tartotta Magyarország és Ausztria határvitáját. Az egyes cikkek, beszámolók hangvétele – sőt gyakran a szövege is – rendszerint nagyon hasonló volt egymáshoz. A lapok mindvégig törekedtek arra, hogy a kormány, a rendszer történésekhez fűződő viszonyát, hivatalos álláspontját jelenítsék meg. A különbségek elsősorban a határkiigazításokkal kapcsolatos tudósítások gyakoriságában, valamint – némileg – a hangsúly tekintetében fedezhetők fel. A témával a legintenzívebben a katolikus keresztény indíttatású Nemzeti Újság és a szélsőjobboldali Magyarság foglalkozott. Utóbbi napilap volt az, mely írásaiban rendszerint a legkeményebben védelmezte a magyar érdekeket, a reálpolitikát sok esetben figyelmen kívül hagyva. A megjelenő cikkek gyakorisága szempontjából a konzervatív Budapesti Hírlap és a konzervatív liberális Az Ujság következik a sorban. Messze a legritkábban a szociáldemokrata hátterű Népszavában születtek a Vas megyei határkiigazításokkal kapcsolatos híradások. A fentieken túl ez volt az az orgánum, mely egyértelműen a legjózanabb, legtárgyilagosabb stílusban fogalmazott – a teljes korabeli sajtót tekintve – az osztrák és a magyar állam területi vitájával és általánosságban a trianoni békediktátummal, annak következményeivel és feldolgozásával kapcsolatban. A vizsgált tizenhét hónap sajtómegjelenéseit szemlélve elmondható, hogy kezdetben a cikkek rendkívül ellenséges, sokszor gúnyos hangot ütöttek meg Ausztriával, a nekik ítélt területeken kiépülő új hatalommal szemben. Köszönhető volt ez a nyugat-magyarországi felkelés időbeli közelségének, valamint annak, hogy nehéz volt feldolgoznia a magyar kormányzatnak és közvéleménynek, hogy a Párizs környéki békeszerződések az I. világháborúból ugyanúgy veszteségként kikerülő Ausztriának odaítélték Nyugat-Magyarországot. A későbbiekben – 1922 második felétől – ahogy az osztrák és a magyar állam viszonyában jelentős javulás következett be, a napilapok cikkeiben is enyhébben fogalmaztak Ausztriával szemben. Végső konklúzióként elmondható, hogy az öt napilap határkiigazításokkal kapcsolatos cikkeinek, beszámolóinak áttekintése és elemzése érvényes látleletét adja a (korai) Horthy-korszak sajtójának, amiben az orgánumok tisztában voltak lehetőségeikkel és véleményalkotási kereteikkel, ügyelve arra, hogy véletlenül se helyezkedjenek szembe a rendszer, a hatalom elvárásaival.

Irodalom

1922. évi XXIX. törvény a soproni népszavazás emlékének törvénybeiktatásáról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=92200029.TV&searchUrl=/gyorskereso%3Fkeyword%3D1922.%2520%25C3%25A9vi%2520XXIX. (letöltve: 2020.02.20.)

Az Ujság, 1921–1923.

Botlik J. 2007a. A nyugat-magyarországi felkelés. 1921. augusztus 28.–október 4. (I. rész). *Valóság* 3: 24–47.

Botlik J. 2007b. A nyugat-magyarországi felkelés. 1921. augusztus 28.–október 4. (II. rész). *Valóság* 4: 39–58.

Budapesti Hírlap, 1921–1923.

Éger Gy. 1991. *A burgenlandi magyarság rövid története.* Budapest: Anonymus Könyvkiadó.

Gerse J. 1995. A Pinka menti falvak visszacsatolása Magyarországhoz 1923-ban. *Savaria* 22(1): 125–134.

Horváth Cs. S. 2018. *Sopron környékén zakatoló vicinálisok a kezdetektől 1920-ig.* Győr: Palatia Nyomda és Kiadó Kft.

Horváth Z. 1997. Civitas Fidelissima. In: Turbuly É. (szerk.): *„Magyarok maradtunk" 1921-1996. Konferencia a soproni népszavazásról (Sopron, 1996. december 12.)* Sopron: Soproni Szemle Alapítvány Sopron megyei jogú város – Győr – Moson – Sopron megye Soproni Levéltára, 19–52.

Kalocsai P. 2019. Az első világháború utáni vasúti változások az osztrák-magyar határ mentén. *Közlekedéstudományi Szemle* 6: 13–26.

Magyarság, 1921–1923.

Murber I. 2019. A burgenlandi impériumváltás 1918–1924: kikényszerített identitásképzés és politikai erőszak. *Múltunk* 2: 181–214.

Nemzeti Ujság, 1921–1923.

Népszava, 1921–1923.

Romsics I. 2001. *A trianoni békeszerződés.* Budapest: Osiris Kiadó.

Romsics I. 2010. *Magyarország története a XX. században.* Budapest: Osiris Kiadó.

Rózsahegyi I. 1990. A trianoni határmegállapítás Vas megyében. *Honismeret* 2–3: 22–27.

Sipos B. 2012. Sajtó, sajtópolitika és nyilvánosság a Horthy-korszakban. *Korunk* 11: 76–81.

Söptei I. 2020. Antantmisszió kőszegi vendégségben (1922). *Levelek a múltból.* https://mnl.gov.hu/mnl/vaml/hirek/levelek_a_multbol_2020_december (letöltve: 2022.02.10.)

Suba J. 2006. A magyar-osztrák határ kitűzése és határokmányai. http://www.sopron.hu/upload/varos/nepszavazas1921/Subaj.html (letöltve: 20222. 02. 22.)

Suba J. 2021. A trianoni országhatárok kialakítása. *Geometodika.* A trianoni országhatárok kialakítása – GeoMetodika (letöltve: 2022.02.10.)

Thirring G. 1923.„Burgenland" osztrák uralom alatt. Magyarság, 1923. augusztus 18. 1–2.

Tóth I. 2006. *A nyugat-magyarországi kérdés 1922-1939. Diplomácia és helyi politika a két háború között.* Sopron: Győr-Moson-Sopron Megye Soproni Levéltára.

Zsiga T. 1991. *Burgenland, vagy Nyugat-Magyarország? Burgenland, oder Westungarn?* Oberwart (Felsőőr): Burgenlandi Magyar Kultúregyesület.

4. Közösség és érték I. – II.

Cigány/roma reprezentációk Magyarországon a *Vasárnapi Ujság*ban az 1890-es évek végén

Berek Sándor
Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Debrecen

Bevezetés

A kutatás közvetlen tárgya az, hogy miként mutatták be az 1890-es évek végén Magyarországon a cigányokat/romákat: milyen ismeretekkel rendelkeztek velük kapcsolatban, milyen képzeteket alkottak róluk, milyen cigányképek születtek ebben az időszakban a *Vasárnapi Ujság*ban (Berek 2021, 2020, 2019). A vizsgálat egy kutatássorozat része, amely a *Vasárnapi Ujság* cigányokkal/romákkal kapcsolatos különböző jellegű közleményeit dolgozza fel. Ennek következtében a tárgymeghatározás, a kutatás elméleti háttere és módszertana azonosságokat mutat a különböző időszakban keletkezett források értelmezése és magyarázata során (Berek 2021, 2020, 2019).

1. Szakirodalmi áttekintés

A cigányokról/romákról Magyarországon a 19. században kialakult képekkel több tudományos munka foglalkozott (Berek 2021, 2020, 2019): a képzőművészeti ábrázolásokról (Szuhay 2020; Kovács 2009; Szöllőssy 2002a), a színpadi megjelenítésről (Szöllőssy 2002b), az ábrázolások élclapokban közreadott karikaturisztikus formáiról (Polyák 2002), a megjelenítés fotográfiai változatairól jelentek meg tanulmányok (Szuhay 2002). A cigányzenészekről elterjedt társadalmi képzetekről is születtek alapvető feldolgozások (Sárosi 2019, 1998, 1971).

A cigányokkal/romákkal kapcsolatos megközelítések típusait Dupcsik Csaba írta le két dimenzió mentén (Dupcsik 2009). Megkülönböztetett egymástól esszencialista és strukturalista megközelítéseket egy módszertaninak, és devianciaorientált, leíró és emancipatorikus megközelítéseket egy politikainak elnevezett dimenzió mentén. A módszertani és a politikai dimenzió összekapcsolódásával a cigányokról alkotott képeknek hat ideáltípusa jöhet létre: a devianciaorientált esszencialista vagy rendészeti, a devianciaorientált strukturalista vagy civilizatorikus, a leíró esszencialista vagy klasszikus néprajzi, a leíró strukturalista vagy klasszikus szociológiai, az emancipatorikus esszencialista vagy naiv tudományos és emancipatorikus strukturalista vagy kritikai elméleti (Dupcsik 2009; Berek 2021, 2020, 2019).

A kutatás hipotézise szerint az 1890-es évek végén a *Vasárnapi Ujság*ban a cigányokról/romákról született reprezentációk elhelyezhetőek a cigányokkal kapcsolatban kialakult megközelítések rendszerében, ezen belül a devianciaorientált strukturalista vagy civilizatorikus, a devianciaorientált esszencialista vagy rendészeti, valamint a leíró esszencialista vagy klasszikus néprajzi megközelítés keretei között (Berek 2021, 2020, 2019).

A devianciaorientált strukturalista vagy civilizatorikus megközelítés szerint a cigányok/romák tulajdonságai, életvitelük különböző a nem cigányokétól, a különbözőségek pedig a társadalom csoportszerkezetével, a cigányok/romák társadalmi helyzeteivel magyarázhatóak (Dupcsik 2009; Berek 2021, 2020, 2019).

A devianciaorientált esszencialista vagy rendészeti megközelítésben a cigányok/romák tulajdonságai, életvitelük szintén különböző a nem cigányokétól, a különbözőségek viszont a

cigányok tulajdonságaival, etnikai, kulturális vagy egyéb sajátosságaival és belső viszonyaikkal magyarázhatóak (Dupcsik 2009; Berek 2021, 2020, 2019).

A leíró esszencialista vagy klasszikus néprajzi megközelítésre az jellemző, hogy a cigányokkal kapcsolatos néprajzi tényeket önmagukban, a nem cigány környezet leírása nélkül mutatja be (Dupcsik 2018; Berek 2021, 2020, 2019).

2. Módszertan

A diskurzusok elemzésére szolgáló eljárásoknak több csoportosítása lehetséges: elhatárolhatunk egymástól tudásszociológiai és strukturális módszereket, valamint kritikai és genealógiai eljárásokat (Glózer 2007a; Berek 2021, 2020, 2019).

A diskurzuselemzés szemlélete hermeneutikai, a jelentésekkel telített valóság interpretálása, olvasása (Glózer 2007b; Berek 2021, 2020, 2019). A hermeneutikai szituáció egyetemes. Ebből adódóan a modern hermeneutika nem az egyedül igaznak tartott értelem kibontására törekszik, a szövegolvasás módszertani elveként elfogadja a lehetséges olvasatok sokféleségét. Ennek következménye a módszertani pluralizmus, továbbá az, hogy kitüntetett szerepe van az értelmező alany szemléletének, invencióinak (Glózer 2007b; Berek 2021, 2020, 2019)). A tárgyhoz, a körülményekhez és a kutatói szándékhoz, szemlélethez illeszkedő eljárás kialakítása mindig az adott kutatás feladata (Glózer 2007b; Berek 2021, 2020, 2019).

Ezek közé tartozik a diskurzus behatárolása, a diskurzus kereteinek kijelölése, vagyis mely megnyilatkozások tartoznak össze, alkotnak egy szövegkorpuszt. Ezt viszont csak a diskurzus egészének ismeretében határozhatnánk meg. Ennek következtében a szövegkorpusz egy hipotetikus egység lesz, amelynek a határait kutatás közben módosítjuk, megváltoztathatjuk (Glózer 2007b; Berek 2021, 2020, 2019).

A cigány/roma reprezentációk leírása és magyarázta, a cigányokkal kapcsolatban kialakult megközelítések rendszerében való elhelyezése két eljárás összekapcsolódásán alapul.

A genealógiai vagy archeológiai módszerrel azt vizsgáljuk meg, hogy melyek a diskurzus tárgyai, témái, miről szól a diskurzus, milyen kijelentéstípusok jellemzőek, milyen kijelentésmezők, diskurzuson belüli összefüggésrendszerek vannak, a témák, kijelentéstípusok és a kijelentésmezők megválasztása során mire törekednek a beszélők (Glózer 2007b; Berek 2021, 2020, 2019).

A tudásszociológiai módszerrel a vizsgálódás során egy előzetesen adott csoportosítás, a cigányokról/romákról kialakult megközelítések mozzanatait azonosítjuk a szövegben, a forrásaink, a megnyilatkozások pedig ezeknek a dokumentumai (Glózer 2007a; Csigó 1998; Berek 2021, 2020, 2019).

3. Eredmények

A cigány/roma reprezentációk forrásai a *Vasárnapi Ujság*ban 1897–1899 között a cigányokról/romákról közreadott különböző jellegű szövegek, képek, festmények, rajzok, fotográfiák. A szöveges források a *Vasárnapi Ujság*ban ebben az időszakban a történeti, a néprajzi, az irodalmi, a művészeti/zenei, művészeti/képzőművészeti és a művészeti/előadóművészeti/színészi/színpadi diskurzusokhoz kapcsolódtak.

3.1. Cigány/roma reprezentációk a *Vasárnapi Ujság*ban 1897-ben

1897. január 6-án adta közre a *Vasárnapi Ujság* Lampért Géza *A csárdában. Emlékezés 1895. Szilveszter –estéjére.* című versét (Vasárnapi Ujság 1897: 6). A faluvégi csárdában a szórakozás és a nemzeti érzés megnyilvánulásai követték egymást. „Két szál czigány húzta, egy legény járta, Nehéz volt a szive, — valaki megcsalta, — Könnyíteni akart nótaszóval rajta” (Vasárnapi Ujság 1897: 6). Viszont éjfélkor „[m]i jut a bolondos czigány eszibe: Feledi,

hagyja a Pista gyerek búját, S a szobán a »Himnusz« bűvös hangja zúg át...” (Vasárnapi Ujság 1897: 6).

1897. február 14-én jelent meg E. P. Hughes *Egy angol nő Magyarországról* című útleírása (Vasárnapi Ujság 1897: 103). Az utazók Debrecenben is jártak. Az Aranybika szálloda nyitott udvarán díszvacsorát adtak számukra, miközben cigányzene szólt. A következő napon elmentek a Hortobágyra, visszatérésük után megebédeltek „Magyarország legjobb czigány bandájának elragadó zenéje mellett” (Vasárnapi Ujság 1897: 6).

1897. február 28-án közölte az újság a *Czigányok József főherczegnél* című tudósítást. A főherceg pipázgatás közben fogadta a cigányokat. A pécsi zenészekkel anyanyelvükön beszélt, közben több nótát elhúzatott velük, majd családtagjai következtek, egy-egy nótával (Vasárnapi Ujság 1897: 141).

A *Vasárnapi Ujság*ban 1897. március 14-én jelent meg B. Kemény Endre *Levelek Kelet-Ázsiából. A khinai tengeren, 1897. január 13.* című úti beszámolója (Vasárnapi Ujság 1897: 169−170). Ebben jellemezte azokat az etnikai, vallási, társadalmi csoportokat, amelyekkel utazása során találkozott. A Maláj-félsziget közelében található Penáng szigeten lévő kínaikat a cigányokkal hasonlította össze. „A khinai rendkívül lármás; ordít, mint a vadállat. Órahosszat oly lármával veszekedik, a hogy nálunk a legelvetettebb sátoros czigány sem szokott; irigy, kapzsi. Nemcsak az európait utálja, de egymást is megfojtaná egy krajczárért” (Vasárnapi Ujság 1897: 169).

1897. május 9-én több képet közölt az újság *A képzőművészeti tárlat tavaszi kiállításából* címmel. Ezek között volt Vastagh György *A kárvallott czigány* című alkotása. A festményen egy vándorcigány család tagjai láthatóak ekhós szekerükkel és elpusztult lovukkal (Vasárnapi Ujság 1897: 300−301). Ebben a lapszámban jelent meg *A Műcsarnokból* című írás, amely részletesebben tudósított erről a képzőművészeti eseményről (Vasárnapi Ujság 1897: 305−306).

1897. május 23-án adták közre az *Id. Ábrányi Kornél* című életrajzot (Vasárnapi Ujság 1897: 337). A Petőfi-társaság ünnepségen tisztelgett 50 éves munkássága előtt. Ábrányi azt „[h]irdette, hogy a zene szeretetéhez nem elég a czigány, s hogy a zeneköltésben, ha gazdagodni akarunk, a külföld zenészeit csak mintákúl vegyük, de ne utánozzuk, hanem nemzeti eredetiségben teremtsünk műzenét” (Vasárnapi Ujság 1897: 337).

1897. június 13-án adta közre a *Vasárnapi Ujság A kormány vásárlásai a tavaszi tárlaton* című tudósítást. A megvásárolt alkotások között volt Vastagh György olajfestménye (Vasárnapi Ujság 1897: 389).

1897. június 27-én, 1897. július 4-én, 1897. július 11-én, 1897. július 18-án, 1897. augusztus 1-én, 1897. augusztus 8-án hirdetésekben hívták fel az olvasók figyelmét, hogy a budai várban cigányzene szórakoztatja a közönséget (Vasárnapi Ujság 1897: 431, 448, 480, 514, 530).

1897. július 4-én közölték *A sziámi király Budapesten* című tudósítást (Vasárnapi Ujság 1897: 441−442). A király magyarországi tartózkodása során ellátogatott Gödöllőre, ahol részt vett egy aratófelvonuláson és cigányzenés mulatságon. Bábolnán és Kisbéren is járt, ahol lenyűgözte a zene, „különösen a magyar nóták, a melyeket czigány zenészeink oly művészileg játszottak” (Vasárnapi Ujság 1897: 442).

1897. július 18-án adta közre a *Vasárnapi Ujság A sziámi király Magyarországon* című fényképes tudósítását, amely a látogatás eseményeiről közölt újabb adalékokat (Vasárnapi Ujság 1897: 465−469).

1897. szeptember 26-án adták közre *A »Telefon Hírmondó«* című tudósítást (Vasárnapi Ujság 1897: 645). Eszerint az Operaház előadásai és a Népszínház operett előadásai mellett „[*k*]*atonazene* és *czigányzene* szintén gyakran fogja szórakoztatni a hallgatókat” (Vasárnapi Ujság 1897: 645).

1897. november 7-én jelent meg az *Új zenemű* című hír, miszerint napvilágot látott a *Magyar Hazánk Dalgyöngyei* című gyűjtemény tizenharmadik füzete, ebben pedig a *Szép czigány lány* kezdetű dal (Vasárnapi Ujság 1897: 757).

1897. november 28-án adták közre Gróf Zichy Géza *Ismét czigány...* című versét, amely a paraszti világ és a cigányzene szoros kapcsolatára utal: a muzsikus cigány zenéjével részese a parasztgazda örömének, bánatának és gyászának (Vasárnapi Ujság 1897: 802).

3.2. Cigány/roma reprezentációk a *Vasárnapi Ujság*ban 1898-ban

1898. február 20-án jelent meg a *Barabás Miklós. 1810−1898.* című nekrológ (Vasárnapi Ujság 1898: 117−119). Barabás elsősorban arcképeket rajzolt és festett. Emellett zsánerképeiről is ismert volt. „A »Czigány karaván« című festménye Petőfit is annyira elragadta, hogy költeményt írt hozzá »Vándorélet« czimmel" (Vasárnapi Ujság 1898: 118).

1898. február 20-án adták közre *A király Budapesten* című tudósítást (Vasárnapi Ujság 1898: 127−128). Az uralkodó meglátogatta a mentők egyesületének bálját, amelyet a Vigadóban tartottak meg. Az eseményen cigányzenekar is volt. „A terembe érkezéskor a katonai zenekar a császári hymnuszt játszotta, utána a czigány zenekar Kölcsey hymnuszát" (Vasárnapi Ujság 1898: 127−128).

1898. február 20-án jelent meg a *Spanyolországi levelek egy tekintetes úrhoz. IV.* című fiktív levél, amely úti beszámoló volt (Vasárnapi Ujság 1898: 278−280). Sevillához, Madridhoz és Pamplonához kapcsolódó élményeket beszélt el. Ezek között szerepelt egy Sevilla Triana nevű külvárosában tett látogatás egy német festővel. A cigányok énekeltek és táncoltak nekik, vendéglátóik közben boroztak, az utazók pedig távoztukban az utcán pénzt szórtak az utánuk jövő cigány gyerekek közé (Vasárnapi Ujság 1898: 278).

1898. június 26-án adták közre a *Szögyény-Maricz László ezüst-menyegzője* című tudósítást, amely Szögyény-Marich család- és életúttörténete anekdotikus mozzanatokkal (Vasárnapi Ujság 1898: 445−447). Szögyény-Marich László a Monarchia követe volt a német császári udvarnál Berlinben, közvetlen kapcsolatban állt Vilmos császárral, aki kedvelte a cigányzenét és a magyar nótát. „Az ebédnél rendesen a berlini czigány, Vörös Miska szokott játszani csaknem kivétel nélkül magyar dalokat, s gyakran Vilmos császár maga rendeli el, hogy mit húzzon" (Vasárnapi Ujság 1898: 446).

1898. július 10-én jelent meg a *Reményi Ede halála és temetése* című nekrológ (Vasárnapi Ujság 1898: 486−487). New Yorkban a hegedűművész tiszteletére a magyar dalárda előadta a Szózatot, a búcsúbeszéd után „öt czigány-zenekar húzott szomorú nótákat" (Vasárnapi Ujság 1898: 486). A koporsót harminc zenész vitte egymást váltva. A szertartáson részt vett Reményi legjobb barátja, Thomas Alva Edison (Vasárnapi Ujság 1898: 487).

1898. szeptember 18-án adták közre az *Erzsébet királynéról* című tudósítást. Ez visszaemlékezés a királyné életére, egyben a személye körül kialakult nemzeti kultusz mozzanatainak összefoglalása (Vasárnapi Ujság 1898: 645−648). „Talán legutolsó derültebb napjai azok voltak a felséges asszonynak, mikor az 1885-iki országos kiállítás alkalmával, családja tagjaival együtt ebédelt a *Dobos-féle* pavillonban. [...] A czigány húzta a szebbnél-szebb, akkor divatos nótákat, melyeket maguk a fejedelmi látogatók rendeltek meg" (Vasárnapi Ujság 1898: 648).

1898. december 4-én adták közre a *Nemzeti Szinház* című tudósítást: november 25-én mutatták be Jókai *Fekete vér* című drámáját. A bonyodalom kezdete egy gyerekcsere, így lesz egy cigánygyerekből báró és egy nem cigány gyerekből cigánymuzsikus, van benne szerelem, a cselekmény fordulatos, végül azonban helyreáll a világ rendje, cigány és nem cigány is megtalálja újra a maga helyét a társadalomban, a közfelfogásnak megfelelően (Vasárnapi Ujság 1898: 857).

1898. december 11-én jelent meg a *Petőfi ezredének jubileuma* című visszaemlékezés (Vasárnapi Ujság 1898: 869−871). Petőfi 1839. szeptember 6-án lett a 48. gyalogezred

katonája hat évre mint közlegény. „Akkoriban még annyira takarékos volt a katonai kincstár, hogy két katonának adott egy ágyat, s Petőfinek egy czigány bakával kellett megosztania az ágyat, a kinek az a jó tulajdonsága volt, hogy mindjárt elaludt, s Petőfi ekkor faggyu-gyertyát dugva ágya fejéhez csatolt szuronya tokjába, a mellett olvasgatta kedvencz költőit, Horátiust és Ossiánt" (Vasárnapi Ujság 1898: 871). A költőt egészségügyi okokból 1841 februárjában bocsátották el obsittal, közel a teljes szolgálatképtelenséghez (Vasárnapi Ujság 1898: 871).

3.3. Cigány/roma reprezentációk a *Vasárnapi Ujság*ban 1899-ben

1899. január 22-én adták közre Lampért Géza *Régi farsangok* című tanulmányát (Vasárnapi Ujság 1899: 56−58). Ebben Apor Péter *Metamorphosis Transylvaniae, azaz: Erdélynek régi együgyű alázatos ideiben való gazdagságából ez mostani kevély, czifra felfordúlt állapottyában koldússágra való változása* című, 1736-ban megjelent munkája nyomán számolt be az erdélyi, ezen belül a székely farsangokról, amelyekhez hozzá tartozott a cigányzene. „Ezen kivül tizen, tizenketten az atyafiak és nemesek egy számban (szánba) beültenek, zekében, harisnyában öltöztenek, a szán előtt hat ökör volt, közöttük két-három cseber bor s úgy ittak, úgy jártak egymáshoz, csuklyát vontak az nyakokban, botot az kezekben, feles czigány hegedüsök, dudások az szánban, kiáltásokkal, muzsikaszóval úgy járták az tartományt ..." (Vasárnapi Ujság 1899: 58).

1899. február 19-én jelent meg az *Új zenemű* című hír. Eszerint „[a] szabadságharcz 50-dik évfordulója alkalmából Markó Miklós, a czigányzenészek albuma szerkesztője, egy feledésbe merült 1848-iki harczi nótát kutatott föl, melyet Borzó Miska 1848-iki gömörvármegyei tábori karmester Losoncz városának az oroszok által történt elpusztítása napján a harczmezőn szerzett" (Vasárnapi Ujság 1899: 128). A kesergő nótát átírták zongorára és hegedűre, ezután *Losoncz végromlása* címmel a Rózsavölgyi és társa zeneműkiadó adta közre (Vasárnapi Ujság 1899: 128).

1899. március 26-án közölte a *Vasárnapi Ujság* Markó Miklós *Bem hadvezér tábori zenésze* című nekrológját (Vasárnapi Ujság 1899: 206). Kolozsvárott elhunyt Salamon János tábori zenekarvezető. Markó közrebocsátotta az életrajzát, amelyet a zenész maga írt. 1848-ban Bem hadtestéhez vonult be társaival. Az 1850-es években hazafias nótákat játszottak, amiért többször a városi fogházba zárták. Hosszabb távollét után Kolozsvárott telepedett le. „Azóta is hazafias ünnepélyek alkalmával mindig Salamon volt az első, a ki az ünnepélyen való közreműködésre jelentkezett. Az öreg János bácsi nem hiányzott egyetlen márczius 15-iki ünnepélyről sem, melyet Kolozsvárt tartottak" (Vasárnapi Ujság 1899: 256, 206).

1899. április 16-án jelent meg a *Götz osztrák vezérőrnagy* című visszaemlékezés az 1849. április 16-án lezajlott isaszegi csatáról (Vasárnapi Ujság 1899: 256, 258). A csatában Götz megsebesült, majd hosszas szenvedés után meghalt. Az egyik történetváltozat szerint egy cigány honvéd sebesítette meg (Vasárnapi Ujság 1899: 258).

1899. július 2-án közölte az újság Bodrogi Lajos *Ezüst tálak. Elbeszélés. V.* című munkáját (Vasárnapi Ujság 1899: 446−448). Az elbeszélés 1674-ben, Apafi Mihály erdélyi fejedelem időszakában játszódik. Apafi kivégeztette a fejedelemasszony sógorát, az ítélet végrehajtója egy cigány volt (Vasárnapi Ujság 1899: 448).

1899. augusztus 27-én adták közre a *Följegyzéseim honvédéletemből. Beniczky Alajos 1848/49-iki honvédszázados emlékiratai. Debreczentől Nagy-Váradon át Czibakházára* című visszaemlékezést (Vasárnapi Ujság 1899: 581−582). 1849. április 11-én Beniczkyék dandárja Kőbánya felé tartott, amikor támadás érte őket. Az áldozatok között volt egy cigány honvéd is (Vasárnapi Ujság 1899: 582).

1899. október 22-én jelent meg Szana Tamás *Barabás Miklós* című tanulmánya (Vasárnapi Ujság 1899: 717−718). Az alkalmat az szolgáltatta, hogy az előző napokban nyílt meg műveinek kiállítása a Képzőművészeti Társulat rendezésében. A tárlat az életmű egészére kiterjedt. „És láthatjuk a kiállításban azokat a kisebb és nagyobb tanúlmányokat is,

melyekkel Barabás a negyvenes évek elején mintegy megteremtette az azóta oly kitűnő polczra emelkedett magyar életképet. *A czigány-család,* a *Vásárra menő oláhok* gondos megfigyelés eredményei s előfutárai a *Nász megérkezésé*-nek, melyet méltán nevezhetünk az első jelentékenyebb magyar genre-képnek. Igaz ugyan, hogy Barabás mindezeken a képeken a kor ízléséhez híven – megfinomítva, idealizálva mutatja be a népéletet: de azért mégis az ő alakjai az első igazán magyar alakok festészetünkben s az élet, melyet ábrázol, nem fictio, hanem a valóság megnemesített visszatükrözése. Mostani genre-festőink már másképen látják a magyar népet; de ne feledjük, hogy a *Nász megérkezése* és a *Siralomház* közé évtizedek esnek, s a festészetben ez alatt az idő alatt tette meg nagy hódításait a naturalizmus" (Vasárnapi Ujság 1899: 718).

1899. november 12-én adták közre a *Czigány zeneiskola. Valentiny János festménye* című társadalom- és képelemzést (Vasárnapi Ujság 1899: 772). Eszerint „[c]zigány zenészeink, a kik még nem is olyan régen csak itthon húzták a hallgatót, vagy a talp alá valót, most már szinte világszerte ismeretesek. A merre csak a vasút, vagy gőzhajó elhatol, oda eljut a czigány is hegedűjével, czimbalmával, és London, Páris, Szent-Pétervár, New-York, Chicago s egyéb városok mulatóhelyeinek ép oly megszokott és népszerű alakja már a barna banda, mint akár a budapesti kávéházaknak, vagy vidéki csapszékeknek, csárdáknak. Sőt hamisított czigány-bandák is szerepelnek már emitt-amott szép számmal. Nyugat-Európa, Amerika nagy városaiban sokszor találtak már magyar utazók olyan zenész csapatokat, a melyek magukat óriási plakátokon nagy fennen czigánynak hirdetik, pedig hát egyetlenegy fáraó-ivadék sincs köztük; legtöbbnyire jámbor cseh legények, a kik a népszerűvé lett »czigány« név alatt hivalkodnak. Hogy pedig a czigány név a zene terén ilyen jóhangzásúvá lett, az nemcsak a czigányok rendkívüli zenei tehetségének, sajátszerű játékának köszönhető, hanem főkép annak, hogy játék közben sem kottát nem használnak, sem pedig külön karmester nem kell nekik. Ez a külföldiek előtt rendkívül feltűnő s nagyon emeli a czigánybecsületet" (Vasárnapi Ujság 1899: 772). Hogyan tanultak meg így zenélni? „Egy-egy híresebb dádé egész kis zeneiskolát rendez be a putrijában, a hova aztán öt-hat nagyratörő mosdatlan purgyét összeszedve, a maga módja szerint folytatja a tanítást. Módszerére nem lehetne elmondani, hogy holmi paedagogiai színvonalon áll, hanem aztán annál sikeresebb. Nem kell neki se kotta, se hangvilla; legfőbb tanító eszköz saját kérges tenyere, a melynek tanítás közben gyakran akad dolga a növendékek füle körül. Képünk is egy ilyen czigány-iskolát ábrázol. A festőművész, *Valentiny* János, épen azt a jelenetet tünteti elénk, a mint a tanitó-mester kijött a türelméből s a bürgős fülén igazít egy kicsit, nyilván, hogy a maga jónak bizonyúlt módszerével a hallásán igazítson egy kicsit" (Vasárnapi Ujság 1899: 772). Milyen életutak adódtak a cigányzenészek számára? „Ilyen módon apránként kitanulgatnak a rajkók; a java aztán majd elmegy Budapestre, Párisba, Londonba, Chicagóba, meg ki tudná, hova, a selejtese pedig otthon marad a faluban, nyáron vályogot vet, tapaszt, télen meg a lakadalmakban, a csapszékekben értékesíti azt a zenészeti tudományát, a mely a jó mesternek oly sok kezemunkájába kerűlt" (Vasárnapi Ujság 1899: 772).

1899. december 3-án jelent meg a *Petőfi új költeményeinek díszkiadása* című tudósítás (Vasárnapi Ujság 1899: 821−822). „Két nagy kötet ez, albumszerű formában, nagy negyedrét lapokra nyomtatva. Festőink is hozzájárúltak, hogy az új kiadás minél díszesebb legyen" (Vasárnapi Ujság 1899: 821). A magyar festőkre egészen az 1850-es évek közepéig nem volt jellemző irodalmi művek illusztrálása. „Petőfi életében magyar illusztrátor nem gondolt arra, hogy a legnagyobb magyar lirikust ecsettel vagy rajzónnal tolmácsolja, sőt ellenkezőleg, Petőfi vállalkozott arra, hogy Barabás Miklós egyik hatásos genreképéhez: a vándorútra indúló czigány-karaványhoz verset írjon" (Vasárnapi Ujság 1899: 821).

1899. december 31-én adták közre Paur Géza *A téli kiállítás a Műcsarnokban. II.* című tudósítását (Vasárnapi Ujság 1899: 885, 890). A tárlaton Valentiny János *Ábránd* című festménye is látható volt. „A szegényes czigányhajlék faágyán egy bájos czigány leányka

fekszik szalmacsomóra hajtva fejét. Az ágy szélén ül a Gyuri gyerek, a ki a hegedű húrjain pengeti a mélabús magyar nótákat, melyekre a kis leány ábrándozva figyel" (Vasárnapi Ujság 1899: 890).

3.4. A cigányokat/romákat bemutató diskurzusok típusai 1897−1899 között

A források a diskurzus típusa alapján, műfaji és tematikai szempontból összetettnek bizonyultak. A szövegek irodalmi, történeti, néprajzi és művészeti/képzőművészeti főtípusokba, ezen belül pedig több altípusba sorolhatóak.

Az irodalmi és a zenei diskurzus része Lampért Géza *A csárdában. Emlékezés 1895. Szilveszter–estéjére* és Gróf Zichy Géza *Ismét Czigány...* című verse. Az irodalmi és a művészeti/előadóművészeti/színészi/színpadi diskurzusba illeszthető a *Nemzeti Szinház* című tudósítás, amely Jókai Mór *Fekete vér* című drámáját, szereposztását és fogadtatását mutatta be. Az irodalmi és a művészeti/képzőművészet diskurzusba tartozhat a *Petőfi új költeményeinek díszkiadása* című tudósítás, amely az irodalmi alkotások és az illusztrációk kapcsolatát taglalta. Az irodalmi és a történeti diskurzus része Bodrogi Lajos *Ezüst tálak. Elbeszélés. V.* című munkája.

A történeti diskurzusba sorolható a *Götz osztrák vezérőrnagy* és a *Följegyzéseim honvédéletemből. Beniczky Alajos 1848/49-iki honvédszázados emlékiratai. Debreczentől Nagy-Váradon át Czibakházára*, a történeti és az irodalmi diskurzusba a *Petőfi ezredének jubileuma* című visszaemlékezés, a történeti és a zenei diskurzusba pedig az *Új zenemű* című hír és a *Bem hadvezér tábori zenésze* című nekrológ, amely Salamon János tábori zenekarvezető életútja előtt tisztelgett.

A néprajzi diskurzus része a *Levelek Kelet-Ázsiából. A khinai tengeren, 1897. január 13.* című úti beszámoló és a *Spanyolországi levelek egy tekintetes úrhoz. IV.* című fiktív levél, amely szintén úti élményekről számolt be. A néprajzi és a művészi/zenei diskurzusba egyaránt tartozhat az *Egy angol nő Magyarországról* című útleírás, a *Czigányok József főherczegnél*, *A sziámi király Budapesten, A sziámi király Magyarországon* című tudósítás és Lampért Géza *Régi farsangok* című tanulmánya.

A művészi/képzőművészeti diskurzus része *A képzőművészeti tárlat tavaszi kiállításából*, *A Műcsarnokból* és *A kormány vásárlásai a tavaszi tárlaton* című tudósítás, valamint a *Barabás Miklós. 1810−1898.* és a *Barabás Miklós* című tanulmány. A művészeti/képzőművészeti, a művészeti/zenei és a néprajzi diskurzusba is beilleszthető a *Czigány zeneiskola. Valentiny János festménye* című tudósítás és Paur Géza *A téli kiállítás a Műcsarnokban. II.* című beszámolója. A művészeti/zenei diskurzusba tartozhat az *Id. Ábrányi Kornél* című életrajz, az *Ős Budavára juniusi műsor,* az *Ős Budavára juliusi műsor,* az *Ős Budavára. Augusztusi műsor* című hirdetés, *A »Telefon Hírmondó«,* az *Új zenemű, A király Budapesten,* a *Szögyény-Maricz László ezüst-menyegzője* és az *Erzsébet királynéról* című tudósítás, továbbá a *Reményi Ede halála és temetése* című nekrológ.

Összegzés

A cigányokat/romákat tematizáló források egy része nem helyezhető el a megközelítések rendszerében, mivel a cigányokkal/romákkal kapcsolatos megnyilatkozások melléktémák, egyszerű kijelentések.

A leíró esszencialista megközelítésre példa a *Levelek Kelet-Ázsiából. A khinai tengeren, 1897. január 13.* című úti beszámoló, valamint a *Czigány zeneiskola. Valentiny János festménye* című tudósítás. A cigányokkal kapcsolatos néprajzi írások egyébként megszokottak voltak a *Vasárnapi Ujság*ban, az előző másfél évtizedben rendszeresen közölték a magyarországi ciganológus triász, József főherceg, Herrmann Antal és Wlislocki Henrik tanulmányait.

Devianciaorientált esszencialista megközelítés jellemző *A képzőművészeti tárlat tavaszi kiállításából, A Műcsarnokból, A kormány vásárlásai a tavaszi tárlaton* című tudósításokra, a *Barabás Miklós. 1810-1898.* című nekrológra, a *Spanyolországi levelek egy tekintetes úrhoz. IV.* című fiktív levélre, a *Barabás Miklós* című tanulmányra és a *Petőfi új költeményeinek díszkiadása* című tudósításra. Mindezekben közös, hogy sátoros vagy vándor cigányokat mutatnak be. Utóbbiak a képzőművészeti diskurzusban, ezen belül a festészet témái között jelenítődtek meg.

A források többsége zenész vagy muzsikus cigányokat mutatott be a devianciaorientált strukturalista, civilizatorikus megközelítés keretében. Magyarországon a 19. században a zenész, muzsikus cigány alakjaihoz a civilizált, míg a sátoros, vándor cigányokhoz a civilizálatlan világ képét társították különféle gondolati struktúrákban.

A zenész, muzsikus cigányok a nemzeti történelem és kultúra részévé váltak, mint *A csárdában. Emlékezés 1895. Szilveszter–estéjére* című versben, *A király Budapesten* című tudósításban, a *Götz osztrák vezérőrnagy,* a *Följegyzéseim honvédéletemből. Beniczky Alajos 1848/49-iki honvédszázados emlékiratai. Debreczentől Nagy-Váradon át Czibakházára,* a *Petőfi ezredének jubileuma* című visszaemlékezésekben, az *Új zenemű* című hírben és a *Bem hadvezér tábori zenésze* című nekrológban.

A zenész, muzsikus cigányok összetettebb életút-ábrázolása található a *Bem hadvezér tábori zenésze* című nekrológban, térbeli és társadalmi mobilitási utakat mutat be a *Nemzeti Szinház*, Jókai *Fekete vér* című drámája, valamint a *Czigány zeneiskola. Valentiny János festménye* című tudósítás. A társadalmi mobilitás lehetőségeire utal, hogy a muzsikus cigányok egy része szoros, patriarchális kapcsolatot ápolt a politikai és társadalmi elit tagjaival. A cigányzene megteremtette művelői számára az európai és tengerentúli térbeli mobilitás útjait. Mindebben szerepet játszott a zenészek egzotikus megjelenése, a kotta nélküli hangszerhasználat, a megrendelők igényeihez igazodó zenei szolgáltatás sokfélesége.

Az opera, az operett, a katonazene mellett a források alapján a cigányzene társadalmi megbecsültsége háttérbe szorított más zenei formákat, a mindennapok szórakoztató zenéje az általuk előadott nóta lett. A dalok szövege és zenéje magyar nótaként identifikálódott, és egyben a cigányokkal is mint egy etnicizálódott foglalkozás művelőivel.

*Vasárnapi Ujság*ban közreadott források a 19. század végén a zenész, muzsikus és a sátoros, vándor cigányok csoportjainak kettősségére egyszerűsítették le a magyarországi cigányok társadalmi tagozódását. Egy részük nem magukat a cigányokat ábrázolta, hanem a hozzájuk való különféle viszonyulásokat mutatta be.

Irodalom

A »Telefon Hírmondó«. 1897. *V. U.* XLIV. (39.): 645.
A képzőművészeti tárlat tavaszi kiállításából. 1897. *V U.* XLIV. (19.): 300−301.
A király Budapesten. 1898. *V. U.* XLV. (8.): 127−128.
A kormány vásárlásai a tavaszi tárlaton. 1897. *V. U.* XLIV. (24.): 389.
A Műcsarnokból. 1897. *V U.* (19.): 305−306.
A sziámi király Budapesten. 1897. *V. U.* XLIV. (27.): 441−442.
A sziámi király Magyarországon. 1897. *V. U.* XLIV. (29.): 465−469.
B. Kemény E. 1897. Levelek Kelet-Ázsiából. A khinai tengeren, 1897. január 13. *V. U.* (11.): 169−170.
Barabás M. 1810-1898. 1898. *V. U.* XLV. (8.): 117−119.
Berek S. 2019. Cigány/roma néprajzi reprezentációk Magyarországon a Vasárnapi Ujságban az 1870-es, az 1880-as években és az 1890-es évek elején. In: Baranyiné Kóczi J.−Fehér Á. (szerk.): *Pedagógusképzés, oktatás a Kárpát-medencében, társadalmi kontextusok. XXII. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötet.* Győr: Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, 231−238.

Berek S. 2020. Cigány/roma zenei és színpadi reprezentációk Magyarországon a Vasárnapi Újságban 1874−1891 között. In: Bodó S.−Horsai E. (szerk.): *„Hiszek az ige diadalmas erejében!" Tanulmányok Fekete Károly 60. születésnapja alkalmából.* Acta. Debreceni teológiai tanulmányok. 14. kötet, Debrecen: Debreceni Református Hittudományi Egyetem, 339−351.

Berek S. 2021. Cigány/roma néprajzi reprezentációk Magyarországon a Vasárnapi Ujságban az 1890-es évek közepén. In: Makkos A.−Kecskés P.−Kövecsesné Gősi V. (szerk.): *„Kizökkent világ" – Szokatlan és különleges élethelyzetek: a nem-konvencionális, nem „normális", nem kiszámítható jelenségek korszaka? XXIV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete.* Győr: Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, 300−307.

Bodrogi L. 1899. Ezüst tálak. Elbeszélés. *V. U.* XLVI. (27.): 446−448.

Czigány zeneiskola. Valentiny János festménye. 1899. *V. U.* XLVI. (46.): 772.

Czigányok József főherczegnél. 1897. *V. U.* (9.): 141.

Csigó P. 1998. A gazdasági stabilizációs diskurzus a konszolidáció diskurzusa. *Szociológiai Szemle* 3: 121−151.

Delit. 1898. Spanyolországi levelek egy tekintetes úrhoz. IV. *V. U.* XLV. (17.): 278−280.

Dupcsik Cs. 2009. *A magyarországi cigányság története. Történelem a cigánykutatások tükrében. 1890−2008.* Budapest: Osiris Kiadó.

Dupcsik Cs. 2018. *A magyarországi cigányok/romák a hétköznapi és a tudományos diskurzusok tükrében.* Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet.

F. J. 1899. Götz osztrák vezérőrnagy. *V. U.* XLVI. (16.): 256.; 258.

Följegyzéseim honvédéletemből. Beniczky Alajos 1848/49-iki honvédszázados emlékiratai. Debreczentől Nagy-Váradon át Czibakházára. 1899. *V U.* XLVI. (35.): 581−582.

Glózer R. 2007a. Diszkurzív módszerek. In: Kovács É. (szerk.): *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet.* Budapest: Néprajzi Múzeum−PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, 260−268.

Glózer R. 2007b. Diskurzuselemzés. In: Kovács É. (szerk.): *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet.* Budapest: Néprajzi Múzeum−PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, 360−372.

Gróf Zichy G. 1897. Ismét czigány... *V. U.* XLIV. (48.): 802.

Hughes, E.P. 1897. Egy angol nő Magyarországról. *V. U.* XLIV. (7.): 103.

Id. Ábrányi Kornél. 1897. *V. U.* XLIV. (21.): 337.

Kovács É. 2009. Fekete testek, fehér testek. A „cigány" képe az 1850-es évektől a XX. század első feléig. *Beszélő* 1: 74−90.

Lampért G. 1897. A csárdában. Emlékezés 1895. Szilveszter –estéjére. *V. U.* XLIV. (1.): 6.

Lampért G. 1899. Régi farsangok. *V. U.* XLVI. (4.): 56−58.

Markó M. 1899. Bem hadvezér tábori zenésze. *V. U.* XLVI. (13.): 206.

Nemzeti Szinház. 1898. *V. U.* XLV. (49.): 857.

Ős Budavára juliusi műsor. 1897. *V. U.* XLIV. (29.): 480.

Ős Budavára juliusi műsor. 1897. *V. U.* XLIV. (31.): 514.

Ős Budavára juniusi műsor. 1897. *V. U.* XLIV. (26.): 431.

Ős Budavára juniusi műsor. 1897. *V. U.* XLIV. (27.): 448.

Ős Budavára juniusi műsor. 1897. *V. U.* XLIV. (28.): 463.

Ős Budavára. Augusztusi műsor. 1897. *V. U.* XLIV. (32.): 530.

Paur G. 1899. A téli kiállítás a Műcsarnokban. II. *V. U.* (53.): 885.; 890.

Petőfi ezredének jubileuma. 1898. *V. U.* XLV. (50.): 869−871.

Petőfi új költeményeinek díszkiadása. 1899. *V U.* XLVI. (49.): 821−822.

Polyák L. 2002. Cigányok Mucsáról. Az élclapi karikatúrák cigányképe. *Beszélő* 7−8: 89−96.

Reményi Ede halála és temetése. 1898. *V. U.* XLV. (28.): 486−487.
Sárosi B. 1971. *Cigányzene...* Budapest: Gondolat Kiadó.
Sárosi B. 1998. Mindennapi magyar zene Pesten és Budán. In: Gyáni G. (szerk.): *Az egyesített főváros. Pest, Buda, Óbuda.* Budapest: Városháza Kiadó, 351−370.
Sárosi B. 2019. *Dudások, cigányzenészek. A hangszeres magyar népzenei hagyomány.* Budapest: Nap Kiadó.
Szana T. 1899. Barabás Miklós. 1810-1898. *V. U.* XLVI. (43.): 717−718.
Szögyény-Maricz László ezüst-menyegzője. 1898. *V. U.* XLV. (26.): 445−447.
Szöllőssy Á. 2002a. Cigány a képen. Cigányábrázolás a XIX-XX. századi magyar képzőművészetben. *Beszélő* 7−8: 72−81.
Szöllőssy A. 2002b. Cigányok a XIX. századi magyar színpadon. *Beszélő* 7−8: 82−88.
Szuhay P. 2002. Az egzotikus vadembertől a hatalom önnön legitimálásáig. A magyarországi cigányokról készített fotók típusai. *Beszélő* 7−8: 97−106.
Szuhay P. 2020. A pilinyi bálványtól a misztikus vándorcigányig. Válogatás és bemutató a Néprajzi Múzeum cigány vonatkozású kamarakiállításaiból. *Credo* 4: 32−39.
Új zenemű. 1897. *V. U.* XLIV. (45.): 757.
Új zenemű. 1899. *V. U.* XLVI. (8.): 128.
Vk. 1898. Erzsébet királynéról. *V. U.* XLV. (38.): 645−648.

Tények és gondolatok a Covid–19 járvány harmadik hullámának közösségi, gazdasági és egészségügyi vonatkozásairól

Huszka Péter – Huszka Fanni Dorina
Széchenyi István Egyetem, Győr – BME, Budapest

Bevezetés

A fogyasztói preferenciák és változásuk magyarázatára legelőször a mikroökonómiában tettek kísérletet. „A fogyasztói magatartást meghatározó mikroökonómiai elméletek között kiemelkedő szerep jut a háztartási elméleteknek" (Lancester 1996). Az elmélet a teljesen racionálisan viselkedő egyénből indul ki, aki döntéseit gazdasági megfontolásból hozza, és arra keresi a választ, hogy a különböző háztartások mely termékekből milyen mennyiségeket tudnak vásárolni" (Huszka 2006: 10). Számos közgazdász és a témához kapcsoló szakértő foglalkozott az elméleteiben, modelljeiben a fogyasztói magatartás „megértésével". Hazánkban is így volt ez, és az elmúlt 60 évben számos publikáció született e témában.

A fogyasztási magatartás definícióját Hofmeister 2014-ben a következő módon fogalmazta meg: „az a tevékenység, amely során az emberek beszereznek, fogyasztanak, elhasználnak, illetve igénybe vesznek szolgáltatásokat" (Hofmeister 2014: 12). Kőmíves és Ivancsóné (2018) is rámutatott természetesen számos más szerzővel egyetemben, hogy a fogyasztói magatartás komplex rendszere számos előre nem látható viselkedési faktort is visszatükröz.

A Covid–19 megjelenése azonban alapjaiban rengette meg az egész világot. Rendkívüli helyzet elé állította az egészségügyet és a társadalmakat is, és ezeknek alkalmazkodni kellett az új, nem mindennapi körülményekhez. Hatással volt a gazdaságra, a politikára, az emberek szociális kapcsolataira, az oktatásra, egyszóval mindenre, ami a világ körforgásához hozzá tartozik. Az emberek életébe új kihívásokat hozott, melyekhez a lehető leggyorsabban kellett alkalmazkodniuk annak érdekében, hogy átvészeljék a kialakult helyzetet.

Az emberek jelentős része már „berögzült szokásokkal" rendelkezett a vírus megjelenése előtt a vásárlási- és fogyasztási szokásait tekintve. Az emberek többsége – hétről-hétre a megszokott vásárlási ritmusát követve – járta a boltokat, és sokszor irracionálisan telepakolt bevásárló kocsikat tologatott.

A fiatalabb generáció tagjai körében az online kereskedelem már a pandémia megjelenése előtt is fellendülőben volt, és sokan választották az internet nyújtotta kényelmes nézelődést és házhoz szállítást. Az élelmiszervásárlás „többségéről" azonban elmondható volt, hogy az emberek zöme ezt inkább személyesen intézte el. A járványügyi intézkedések azonban e tekintetben is változtatásokat hoztak, és egyre többen éltek például az online vásárlás lehetőségével.

Persze nem ijesztett meg mindenkit a járvány, és sokan nem éltek az orvosok által javasolt oltás lehetőségével. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy a publikáció leadásának pillanatában hazánkban alig haladta meg a 6 milliót a beoltottak száma. Ebből az adatból is látszik, hogy viszonylag sokan vannak, akik azt gondolják, hogy a járvány csak kitaláció, és egy globális megtévesztés és hatalmi játszma része.

Másoknak az a véleménye, hogy a korlátozó intézkedések a gazdasági problémák elfedését szolgálják. Mindez azért is lehetséges, mert napjainkban az információ – legyen az tudományosan megalapozott vagy egy téves felfogás – szédítő sebességgel áramlik a

világhálón. A digitális világ mindenki által való elérése, az internet széleskörű elterjedése miatt szinte lehetetlen az ismeretek (legyen az igaz vagy valótlan) rohamos terjedését befolyásolni. Persze ez nem csak napjainkban tapasztalható, a korábbi kutatások is rávilágítottak már ezen tényekre (Berke–Molnár 2006).

Mindezek következtében jelen tanulmány a 2020–2021-es koronavírus-válság alatti táplálkozással, ennek egészségügyi vonatkozásaival és néhány, a gazdaságot is érintő kérdéssel és ezek összefüggéseivel foglalkozik a hazai fogyasztók körében. A kutatás 224 válaszadó véleményét tükrözve feltárja azokat az összefüggéseket, amelyek a közösségi, gazdasági és vásárlási döntések és kérdések tekintetében a járvány időszakában megváltoztak, és alapul szolgálhatnak a pandémiás időszakot követő további kutatásokhoz.

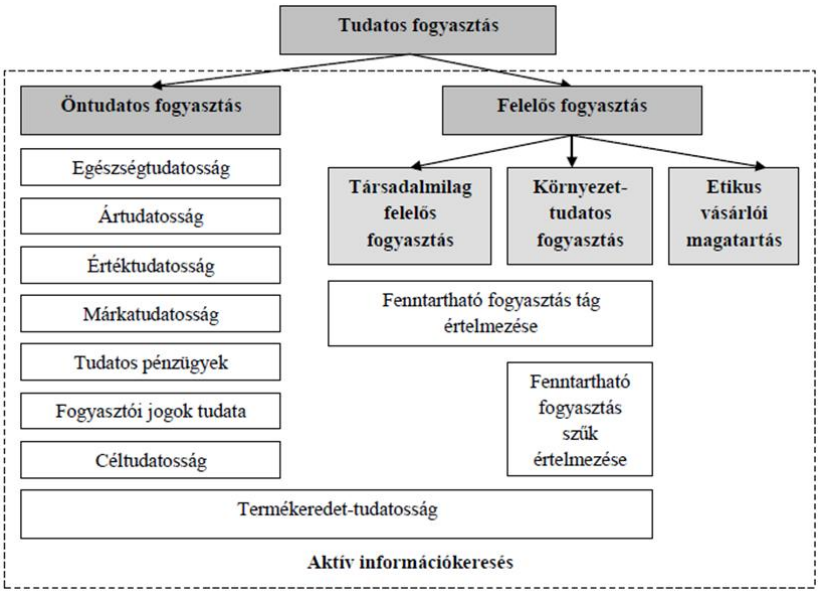
1. Irodalmi áttekintés

Kutatómunkánk során a piac- és marketingkutatás alapvető technikáit, a szekunder, illetve a primer kutatási módszereket alkalmaztuk. A szekunder piackutatás a meglévő adatok összegyűjtését, rendszerezését jelenti, míg a primer kutatás alkalmazásakor közvetlenül gyűjtünk információkat a piaci szereplők véleményéről.

1.1. A fogyasztói magatartás vizsgálata

„A fogyasztói magatartás bonyolult rendszerében racionális és irracionális döntések sorozata figyelhető meg. A fogyasztó arra törekszik, hogy a csere során – amikor pénzért valamilyen szolgáltatást, terméket vásárol, azaz valamilyen szükségletét elégíti ki –, a lehető legjobbat kapja. A vásárlói döntések sorozatában ugyanakkor az érzelmi motivációk szerepe is meghatározó. A vásárlás és a termék használata során a vevőt kellemes érzések veszik körül, és az érzelmek olyan fontossá is válhatnak, hogy a vásárlások során célként is megjelenhetnek, és megjelenik a termék „örömszerző funkciója (Hoffmann 1990)” (Huszka 2006: 9–10). A vásárlói magatartás komplexitására mutattak rá Ivancsóné és Kőmíves (2016) és Keller (2019) tanulmányaikban is. A vásárlói döntéseknél ható érzelmi motivációk szerepére és meghatározó jellegére jó példa lehet az a pánikvásárlási hullám, amely 2020 tavaszán végigsöpört nemcsak hazánkon, hanem az egész világon (Huszka és mtsai. 2020).

A fogyasztás tekintetében fontos lehet a tudatosság – pandémiás helyzettől függetlenül is. Erre vonatkozóan Dudás (2010) két főbb csoportot különböztet meg (1. ábra).



1. ábra A tudatos fogyasztás területei
Forrás: Dudás 2010: 668.

Az egyik csoport az öntudatos fogyasztás. Ekkor jellemzően csak a saját, önös érdekeiket veszik figyelembe a vásárlók. Ezzel szemben a másik csoport a felelős fogyasztás és vásárlás, ekkor figyelembe vesszük mások igényeit és érdekeit is, azaz önös érdekeink helyett mások érdekeit is szem előtt tartjuk, ami megnyilvánulhat vásárlásaink során is.

Ez volt megfigyelhető sok esetben akkor is, amikor úgy mentünk el vásárolni, hogy rajtunk volt a maszk akkor, amikor az nem is volt kötelező. Ha visszatekintünk az elmúlt fél évre, sokunkban felötlenek azok a képek, amikor vigyáztunk magunkra is és természetesen embertársainkra is, meggátolva, lelassítva ezzel a Covid–19 vírus terjedését.

1.2. Az egészségtudatosság néhány összefüggése

Köztudomású, hogy minden mindennel összefügg. Különösen igaz lehet ez napjaink pandémiás körülményei között. A járvány egy „egészségügyi probléma", a gazdasági környezet változása (amiről a következő fejezetben ejtünk néhány szót) pedig egy gazdaságot érintő kérdés. Mindezek következtében szükségesnek gondoljuk – ha csak röviden is – felvázolni a szakirodalmak tükrében az egészségtudatosság néhány összefüggését.

Azt, hogy mi is az egészség, sokféleképpen fogalmazták meg. Baum, Krantz és Gatchel (1997) szerint az egészségmagatartás minden olyan cselekvés, amely hatással van vagy lehet az egészségügyi állapotunkra, amíg egészségesek vagyunk. Véleményük szerint az egészségmagatartás egy olyan bonyolult rendszer, amelyre szintén elmondhatjuk, hogy minden mindennel összefügg. Az említett szerzők szerint így ide tartozik többek között a lelki egészség, a testmozgás vagy a tudatos táplálkozás és/vagy étrend alkalmazása. Urbán (2001) véleménye szerint az egészségmagatartás különböző alkotóelemeihez sorolható még a tudatos kalóriacsökkentés is.

Az egészségtudatos magatartás fontosságát hangsúlyozza Holczinger (2010) is. Véleménye szerint az egészségünkre való figyeléssel, illetve annak rendszeres ellenőrzésével olyan elhatározásokat tehetünk, amelyek az egészségügyi állapotunkat hosszú távon befolyásolják. Ezek a döntések ugyan gyakran lemondással járnak, de ezen lemondások – például az esti étkezésekről való lemondás vagy a vörös húsok fogyasztásának mérséklése – hosszú távon lehetővé tehetik egészségünk megőrzését. Az említett szerző hangsúlyozza, hogy azért is nehéz ezeket az egészségmegőrző cselekedeteinket a mindennapjainkban

fenntartani, mert a kívánt eredmény sokszor csak jóval később jelenik meg, mint ahogy azt a tudatos tevékenységet megkezdtük (Holczinger 2010).

Gazdasági szempontból megvizsgálva az egészségtudatosságot arra a megállapításra jutunk, hogy komplett piac épült már ki az egészségünk megőrzésére vonatkozó szolgáltatások és/vagy termékek biztosítására, illetve előállítására (Szántó 2008). Ezek közül az első az egészségmegőrzést szolgáló tevékenységek. Mint ahogy az a megnevezésből is kiderül, ezen a piacon főként a megelőzési (prevenciós) szándékkal vásárolt termékek cserélnek gazdát. Ezt a speciálisnak tekinthető piacot nevezhetjük az egészségmegóvás piacának. Dudás 2015-ben publikált tanulmányában Szántó (2008) munkájának részbeni felhasználásával több kategóriát is ide sorolt (2. ábra).

1. ábra Az egészségmegóvás piaca
Forrás: Dudás 2015: 8.

1.3. A koronavírus-járvány néhány hatása

A hazai és nemzetközi adatok is alátámasztják azt, hogy a koronavírus globális elterjedése miatt számos ember változtatta meg vásárlási szokásait és tett komolyabb előkészületeket – egy nagyobb járványtól tartva –, és többet vásárolt, készleteket halmozott fel. A világ gazdaságában a koronavírus olyan folyamatokat erősített fel, amelyekre korábban még nem volt példa. Az önellátás, a saját termelés fontossága prioritást kapott. Ennek elsődleges oka az volt, hogy a járvány hatására az addig megszokott beszerzések (akár a B2C akár a B2B piacon) nehézkessé váltak, így mindenki önellátó szeretett volna lenni (növekedés.hu 2020). A kialakult helyzetben értékké vált a közelben termelő beszállító, és a legolcsóbb beszállítónál fontosabb lett az, hogy ténylegesen (időben) tudjon szállítani.

A járvány azonban hatással volt a fizetési szokásokra is. Az MNB tanulmánya szerint gyakoribbá vált az elektronikus fizetési módok használata, ugyanakkor erőteljes visszaesés volt megfigyelhető a kisértékű készpénzes fizetések terén (Deák et al. 2020). A PIN kód nélküli érintéses fizetés különösen népszerű lett. Ennek egyik oka abban kereshető, hogy a vásárlási limitet az MNB 15 ezer forintra emelte.

Számos termék iránt megnövekedett a kereslet a járvány ideje alatt. Talán nem is gondolnánk rá, de ilyen volt a kávé is, hiszen sokan otthonukban dolgoztak, és kedvtelésből kávét fogyasztottak. Ez sok esetben együtt járt az ár növekedésével is. Olaszországban például 29,5%-os, Franciaországban 34,6%-os árnövekedés volt megfigyelhető a tavalyi év azonos időszakához képest. A pandémiás helyzetet meglovagolva „a világ legnagyobb kitermelőjének számító Brazíliából érkező Arabica árfolyama 10 százalékot emelkedett márciusban februárhoz képest”[1].

[1] https://www.origo.hu/gazdasag/20200420-kave-nyersanyag-fogyasztas-koronavirus.html (letöltve: 2021.11.19.)

Ezzel párhuzamosan az online vásárlások részaránya is drasztikusan emelkedett mind hazai, mind nemzetközi szinten (Chang–Mayerhoefer 2020). A vásárlási attitűdváltozás egy másik megnyilvánulása a kockázatkerülés volt. A fertőzés rohamos terjedése eredményeként kialakuló munkahelyi és megélhetési bizonytalanságok nagyfokú nyugtalanságot váltottak ki. Ebből kifolyólag a fogyasztók a költséghatékony, lehető legkisebb egészségügyi kockázattal járó vásárlásokra törekedtek. Az üzletekbe történő belépés és a fizetés között eltelt idő jelentősen rövidült, valamint az impulzusvásárlások száma csökkent. A sorok közötti sétálgatás és nézelődés szinte teljes mértékben eltűnt. A vásárlói kosár értéke átlagosan jóval magasabb volt a vírus előtti időszakhoz képest (Huszka–Keller 2021).

2. Anyag és módszer

A 2020-ban kirobbant koronavírus-járvány (COVID–19), illetve annak következményeitől való félelem jelentősen befolyásolta mindennapjainkat, hatással volt mind az egyének mind a családok életére.

A kutatás során felmértük, hogy néhány közösségi, gazdasági és egészségügyi (táplálkozási) kérdés tekintetében miképpen vélekednek a válaszadók, hogyan befolyásolja őket a vírus jelenléte. A kutatás 224 válaszadó véleményét tükrözve feltár néhány összefüggést, amelyek a járvány időszakában megváltoztak, és alapul szolgálhatnak a pandémiás időszakot követő további kutatásokhoz. A tanulmány kitér néhány, a gazdaságot érintő kérdésre is. A terjedelmi korlátok miatt eredményeinknek csak egy része kerül jelen publikációban megjelenítésre.

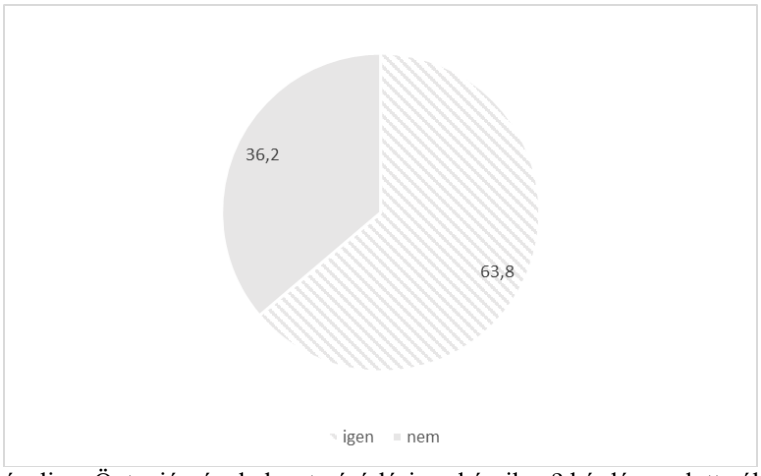
A felmérés során a piackutatás két alapvető módszerét alkalmaztuk, az adatok jellege szerint megkülönböztethető szekunder és primer információgyűjtést. A primer kutatás során kvantitatív kutatást végeztünk egy általunk összeállított kérdéssor segítségével. A kutatás 2021 tavaszán zajlott online, önkitöltős kérdőív formájában.

Az adattisztítást követően tehát 224 főt vontunk be a kutatási kérdések megválaszolásába, nevezetesen 45,1%-ban férfiakat, 54,9%-ban nőket. Az életkor tekintetében a 16–29 évesek 28,1%-ban, a 30–45 évesek 26,3%-ban, a 46–64 évesek 24,1%-ban, míg az ennél idősebbek 21,4%-ban voltak reprezentálva a mintában. Az iskolai vezetettség vonatkozásában a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya 25,9% volt, az érettségivel rendelkezők aránya pedig 41,5%-ot ért el a megkérdezettek körében. A többi válaszadó pedig nem rendelkezett érettségivel. A kérdőívek kiértékelése számítógép segítségével az SPSS 20.0 for Windows statisztikai programcsomag segítségével történt.

3. Eredmények

Mint azt az előzőekben már említettük, a járványhelyzet jelentős hatással volt mindennapjainkra. Voltak, akik teljesen bezárkóztak és nem mentek sehová, míg mások nem törődtek a vészjósló hírekkel és folytatták mindennapjaikat, mintha semmi sem történt volna.

Kutatásunk kezdetén ezért arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a kialakult helyzet valamilyen módon befolyásolta-e a válaszadókat vásárlásaik során. A következő, 3. ábra a 224 válaszadó véleményét tükrözi, és némiképp meglepő módon azt mutatja, hogy a válaszadók többségét 143 főt (63,8%) a pandémia nem befolyásolta vásárlásaikban.



3. ábra A „Befolyásolja-e Önt a járványhelyzet vásárlási szokásaiban? kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Mindez azért is érdekes, mert tapasztalataink sokszor ennek az ellenkezőjét mutatják – a már említett telepakolt bevásárlókocsik látványa. Ezért a háttérváltozók tükrében is megvizsgáltuk ezt a kérdést.

A nemek vonatkozásában kijelenthető, hogy nem volt lényegi eltérés e kérdés tekintetében közöttük. A férfiak 35 százaléka, míg a hölgyek 38 százaléka változtatott vásárlási szokásain. Az iskolai végzettség tükrében azonban már nem ennyire kiegyensúlyozott a kép. Mint a következő, 1. táblázatban is látható, „általánosságban” azt figyelhetjük meg, hogy az iskolai végzettség emelkedésével nőtt azok aránya, akik körében a járványhelyzet változást hozott vásárlási szokásaikban. Az érettségivel nem rendelkezők 30 százalékban változtattak szokásaikon, míg az érettségizettek esetében ez 38 százalék. A diplomások körében ez már 41 százalék. Hasonló kép rajzolódik elénk, ha a kérdést az életkor függvényében is elemezzük. Az életkor növekedésével nőt azok aránya, akik szerint változtatni kell a vásárlási szokásokon.

1. táblázat A „Befolyásolja-e Önt a járványhelyzet vásárlási szokásaiban?” kérdésre adott válaszok az iskolai végzettség függvényében (fő/%)

		Iskolai végzettsége				Összesen
		általános iskola	szakmunkás képző	érettségi	felsőfokú	
Befolyásolja Önt a járványhelyzet vásárlási szokásaiban?	igen	4 (1,8%)	18 (8%)	35 (15,6%)	24 (10,8%)	81 (36,2%)
	nem	15 (6,7%)	36 (16%)	58 (25,9%)	34 (15,1%)	143 (63,8%)
Total		19 (8,5%)	54 (24%)	93 (41,5%)	58 (25,9%)	224 (100%)

Forrás: saját szerkesztés 2021.

Egy korábbi kutatásunkban kitértünk a járványügyi helyzet kezelésének kérdésére is. A kutatás akkor azt állapította meg, hogy közel azonos azoknak a száma, akik szerint a járványhelyzet a gazdasági problémák (részben vagy egészben) elfedését szolgálja, illetve akik szerint ez (részben vagy teljesen) nem így van. A bizonytalanok aránya is magas volt e kérdés tekintetében (33%). A vizsgálat folytatásaként ezért megkérdeztük a válaszadókat arról, hogy mit gondolnak a hazai járványügyi helyzet kezeléséről. A kapott válaszokat a 2. táblázat szemlélteti.

2. táblázat A „Mit gondol Ön a hazai járványügyi helyzet kezeléséről?” kérdésre adott válaszok megoszlása

		Gyakoriság	%	Érvényes %	Kumulált %
Valid	teljesen elhibázott	50	22,3	22,3	22,3
	részben elhibázott	85	37,9	37,9	60,3
	elfogadható	44	19,6	19,6	79,9
	részben megfelelő	28	12,5	12,5	92,4
	teljesen megfelelő	17	7,6	7,6	100,0
	Total	224	100,0	100,0	

Forrás: saját szerkesztés 2021.

A kutatás azt tárja elénk, hogy a válaszadók közül csupán minden ötödik személy gondolja azt, hogy a járványügyi helyzet kezelése részben vagy teljesen megfelelő. Mindezen adat részben alátámasztja az előzőekben bemutatott korábbi kutatási eredményt. Ha ehhez az eredményhez hozzáadjuk azt a 19,8 százalékot is, akik szerint elfogadható a kormányzat járványügyi kezelése, még akkor is kevesebben vannak, mint azok, akik szerint elhibázott intézkedések vannak.

Mint látható, aggodalomra adhat okot, hogy a válaszadók többségének az a véleménye, miszerint a járványügyi helyzet kezelése részben vagy teljesen elhibázott. Ha az iskolai végzettség függvényében vizsgáljuk meg ezen kérdésre adott válaszokat, akkor kijelenthető, hogy annak emelkedésével növekszik azok aránya, akik szerint a járványügyi helyzet kezelése részben vagy teljesen elhibázott.

Amíg az érettségivel nem rendelkezők körében ez 14,7%-ot tesz ki, addig az érettségivel rendelkezők, illetve felsőfokú végzettségűek körében már 45,8% az inkább elégedetlenkedők aránya. A járványügyi helyzet kezelésének szubjektív megítélését az iskolai

végzettség függvényében – százalékos formában – a 3. táblázat szemlélteti. A táblázat adatai azt is jelzik, hogy közel 20 százalék a bizonytalankodók aránya, ami magas, és részben visszatükrözi azt a légkört, ami a hazai közéletet jellemzi.

3. táblázat A járványügyi helyzet kezelésének szubjektív megítélése az iskolai végzettség függvényében (%-ban)

	Iskolai végzettsége				
	Általános iskola	Szakmunkásképző	Érettségi	Felsőfokú	Összesített (%-ban)
teljesen elhibázott	2,2	4,9	10,4	4,9	22,4
részben elhibázott	1,8	5,8	18,3	12,2	38,1
elfogadható	0,9	3,6	8,9	6,3	19,7
részben megfelelő	1,8	5,8	2,7	2,2	12,5
teljesen megfelelő	1,8	4,0	1,4	0,1	7,3
összesített százalék	8,5	24,1	41,7	25,7	100

Forrás: saját szerkesztés 2021.

A felmérés kitért néhány, a gazdaságot és a járványhelyzetet érintő kérdésre is. E tekintetben megállapíthatjuk, hogy a válaszadók bizonytalanok abban, hogy 2030-ra jobban élnek-e majd. Sokan nem tudták ezt „előre” eldönteni, a válaszadók közül 79-en vélekedtek így (35,3%) és adták meg a bizonytalan is-is választ. Bizakodásra adhat okot, hogy a kutatásban részt vevők közül 84-en (37,5%) azt gondolták, hogy 2030-ra jobban fognak élni. Jellemzően a fiatalabbak voltak bizakodóbbak. Csupán 61-en (27,2%) vélekedtek úgy, hogy rosszabbul fognak élni 2030-ban.

A politikai szereplők vírushelyzetről való megnyilatkozása tekintetében a válaszadók inkább arra az álláspontra helyezkedtek (amit a 3,5 átlag is mutat), hogy inkább „csúsztatnak” e tekintetben vezetőink, mint sem. A járványügyi szabályok betartatásának kérdésében van a legnagyobb egység (3,8 átlag), miszerint azokat be kell tartani. E kérdés tekintetében a válaszadók relatíve egyöntetű válaszokat adtak, amit a viszonylagosan alacsony szórás is mutat.

Konklúzió

A kutatás legfontosabb következtetése, hogy a válaszadók közül csupán minden ötödik személy gondolja azt, hogy a járványügyi helyzet kezelése részben vagy teljesen megfelelő, és magasnak tekinthető a bizonytalankodók aránya is, ami visszatükrözi, visszatükrözheti azt a légkört, ami a hazai közéletet jellemzi. A válaszadók bizonytalanok abban a kérdésben is, hogy 2030-ra jobban élnek-e majd, mint jelenleg. A megkérdezettek körében a fiatalabbak vélekedtek e kérdés tekintetében pozitívabban.

A vásárlási szokások változásának tekintetében „általánosságban” azt figyelhetjük meg, hogy az iskolai végzettség emelkedésével nőtt azok aránya, akik körében a járványhelyzet változást hozott vásárlási szokásaikban.

A kutatás gyakorlati jelentőségére tekintetében kijelenthetjük, hogy jelen eredmények egy nagyobb kutatás előzetes megalapozásául szolgáltak, ami egyben jelzi a kutatás jövőbeli kiterjesztési lehetőségét is. A kutatás ugyanis folytatásra került, és ezer főt meghaladó elemszámot sikerült elérnünk, ami lehetővé tette mélyebb elemzések megvalósítását is. Az említett kutatásban elsősorban a járványügyi intézkedések megítélésére és a gazdaságot érintő kérdések elemzésére fektettük a hangsúlyt. Az ezer főt meghaladó kutatás eredményei kiértékelés alatt vannak és hamarosan publikálásra is kerülnek. Természetesen fontos lenne (a jövőben) egy országos reprezentatív kutatás elvégzése is, de erre jelenleg (támogatás hiányában) nincs reális lehetőségünk, ami a kutatás egyik korlátjának is tekinthető.

Nem kevésbé fontos gyakorlati jelentősége lehet jelen kutatásnak az, hogy bemutatja a válaszadók (megoszló) véleményét néhány, a járványhelyzetet kezelését érintő kérdés tekintetében is.

Összegzés

Jelen tanulmány a 2020–2021-es koronavírus-válság alatti közösségi, gazdasági és vásárlási döntéseket és kérdéseket veszi górcső alá a hazai fogyasztók körében. A kutatás 224 válaszadó véleményét tükrözi. Az eredmények szerint a válaszadók többségét (63,8%) a pandémia nem befolyásolta vásárlásaikban. Kijelenthető az is, hogy az iskolai végzettség emelkedésével nőtt azok aránya, akik körében a járványhelyzet változást hozott vásárlási szokásaikban.

A kutatás azt is elénk tárta, hogy a válaszadók közül csupán minden ötödik személy gondolja azt, hogy a járványügyi helyzet kezelése részben vagy teljesen megfelelő. Ha az iskolai végzettség függvényében vizsgáljuk meg e kérdésre adott válaszokat, akkor kijelenthetjük, hogy annak emelkedésével növekszik azok aránya, akik szerint a járványügyi helyzet kezelése részben vagy teljesen elhibázott.

A járványügyi szabályok betartatásának kérdésében van a legnagyobb egység (3,8 átlag), miszerint azokat be kell tartani. E kérdés tekintetében a válaszadók relatíve egyöntetű válaszokat adtak, amit a viszonylagosan alacsony szórás is mutat.

Irodalom

Baum, A.–Krantz, D.S.–Gatchel, R.J. 1997. *An Introduction to Health Psychology*. New York: McGraw-Hill.

Berke Sz.–Molnár E. 2006. Reklámstratégia a funkcionális élelmiszerek piacán. *Élelmiszer, táplálkozás és marketing* 3(1): 19–30.

Chang, H.H.–Meyerhoefer, C.M. 2020. COVID-19 and the Demand for Online Food Shopping Services: Empirical Evidence from Taiwan. *American Journal of Agricultural Economics* 103(2): 448–465.

Deák V.–Takács K.–Varga L. 2020. A koronavírus-járvány hatása a hazai fizetési szokásokra – 2. rész. A koronavírus-járvány hatása az elektronikus pénzforgalom változására. https://www.mnb.hu/letoltes/a-koronavirus-jarvany-hatasa-az-elektronikus-penzforgalom-valtozasara-2020-januar-junius-folyaman.pdf (letöltve: 2021.11.19.)

Dudás K. 2010. *A tudatos fogyasztás.* Marketing Oktatók Klubjának 16. országos konferenciája. Budapest, 2010. augusztus 26–27. CD-ROM: 687–699.

Dudás K. 2015. *Az egészségtudatos vásárlói magatartás jellemzői – szakirodalmi összefoglalás – irodalomkutatás eredményei*. Pécsi Tudományegyetem, 3–11.

Hoffmann I-né. 1990. *Modern marketing*. Budapest: Universitas.

Hofmeister-Tóth Á. 2014. *A fogyasztói magatartás alapjai.* Budapest: Saldo.

Holczinger I. 2010. *Egészséges életmód, életvitel*. Centroszet Szakképzésszervezési Nonprofit Kft. http://centroszet.hu/tananyag/lelkiegeszseg/impresszum.html (letöltve: 2021.11.11.)

Huszka P. 2006. *A tejtermékfogyasztás szerkezeti változása a vásárlói magatartás függvényében.* Doktori (PhD) értekezés, Kaposvár: Kaposvári Egyetem, 9–10.

Huszka P.–Huszka P.B.–Lőre V. 2020. A koronavírus-járvány és felvásárlási láz néhány összefüggésének vizsgálata Győrben. *Táplálkozásmarketing* 7(1): 89–101.

Huszka P.–Keller V. 2021. Élelmiszer-vásárlási szokások a koronavírusjárvány második hullámában. *Gazdálkodás*, 158–171.

Ivancsóné H. Zs.–Kőmíves Cs. 2016. Hogyan szeretjük a halat?: avagy kérdőíves megkérdezés a halfogyasztásról. In: Ivancsóné H. Zs.–Darabos F. (szerk.): *Turizmus és innováció*. VIII. Nemzetközi Turizmus Konferencia. Győr: Széchenyi István Egyetem, 308–318.

Keller V. 2019. Segmenting Hungarian People Based on Healthy Eating. *Abstract – Applied Studies in Agribusiness and Commerce* 13(3–4): 65–72.

Kőmíves Cs.–Ivancsóné H. Zs. 2018. A Rábaköz és a Szigetköz gasztronómiai gyökerei. In: Kupi M.–Printz-Markó E.–Ivancsóné H.Zs. (szerk.): *„Út" a XXI. században*. IX. Nemzetközi Turizmus Konferencia Tanulmányok. Győr: Széchenyi István Egyetem, 239–250.

Lancester, K.J. 1996. New Approach to Consumer Theory. *Journal of Political Economy* 4(1): 1–38.

Szántó Á. 2008. *Egészségpiac és egészségtudatosság – vásárlói döntést befolyásoló tényezők marketing szemléletű vizsgálata*. Doktori (PhD) értekezés. Miskolc: Miskolci Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Vállalkozáselmélet és Gyakorlat Doktori Iskola, 29–40. http://midra.uni-miskolc.hu/document/5546/1219.pdf (letöltve: 2021.11.05.)

Urbán R. 2001. Útban a magatartásszempontú egészségpszichológia felé: Az egészségmegtartás pszichológiai elemzése. *Magyar Pszichológiai Szemle* 56(4): 593–622.

Tízéves a Kulturális mediáció mesterszakunk

Lanczendorfer Zsuzsanna
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

Egyetemünkön a Kulturális mediáció mesterszak a 2011/12. évben indult el levelező tagozaton. Eddig közel száz hallgató kapott diplomát. A tanulmány a professzionális kultúraközvetítő szakember képzésünk tíz évének eredményeit, tapasztalatait összegzi. A kerek évforduló kapcsán nemcsak ezzel a szakról szóló tanulmánnyal, hanem külön szekcióval (Közösség és érték) is tisztelegtünk az XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencián, amelyre szerencsére olyan sokan (25 fő) jelentkeztek, hogy két szekciót kellett kialakítani. Az egyik szekciót dr. Juhász Erika, a Nemzeti Művelődési Intézet szakmafejlesztési igazgatója, a Debreceni Egyetem tudományos kutatója, tanszékvezetője,[1] a másikat szakfelelősként jómagam vezettem. Örömünkre, végzett kulturális mediáció szakos hallgatóink[2] is jelentkeztek és bemutatták kutatásaikat, ezzel is tisztelegtek alma materük és a szak előtt. A konferencia napján a szakon oktató kollégáknak és végzett hallgatóknak egy találkozót is szerveztünk. Reményeink szerint hamarosan megjelenik egy kiadvány is, amelyben a szak bővebb bemutatásán túl az oktatók és hallgatók véleményei, visszaemlékezései, közös élményei, képes emlékei kapnak helyet.

1. Mesterképzési szakok az Apáczai Csere János Karon

Karunkon a hallgatók három mesterképzési szak közül választhatnak:

- Emberi erőforrás tanácsadó,
- Közösségi és civil tanulmányok,
- Kulturális mediáció.

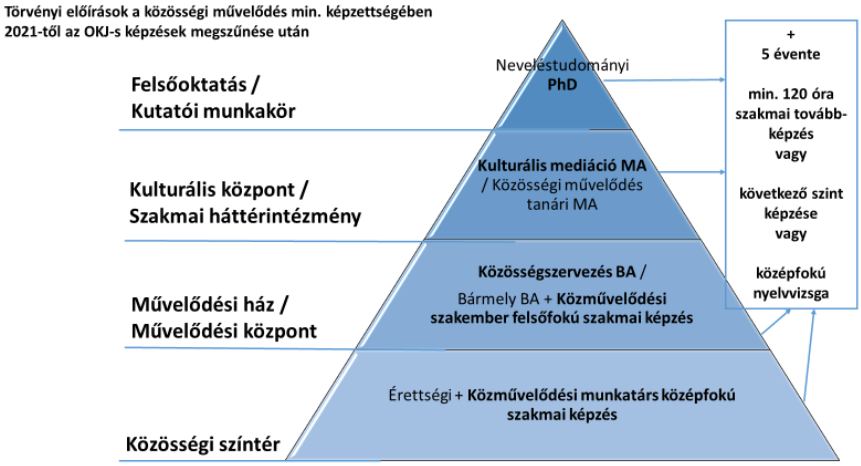
A Szociális Tanulmányok és Szociológia Tanszék gondozza a Közösségi és civil tanulmányok mesterszakot, amely a 2013/14-es tanévben indult el és 2016-óta karunkon folyik az oktatás.[3]

A Bölcsészettudományi és Humánerőforrás-fejlesztési Tanszéken két MA szak működik. Az Emberi erőforrás tanácsadó mesterképzési szak 2008 óta nappali és levelező tagozaton képezi a szakembereket. Több mint ezer végzett hallgatója van. Sikerszaknak mondható, mivel nagy az érdeklődés iránta, és a jelentkezettek száma is fokozatosan nő. Ehhez a népszerűséghez hozzájárul Győr város régiós és ipari jellege is. A Kulturális mediáció MA szak a 2011/12. évben indult levelező tagozaton. Eddig nappali tagozaton nem sikerült beindítani.

[1] Köszönet a szekció vezetéséért!
[2] Dr. Baloghné Uracs Mariann, Bánkutiné Mihalcsik Márta, Szerdahelyiné Lőrincz Nóra, Zsirai Dóra
[3] Köszönet dr. Nárai Mártának és dr. habil. Szretykó György szakfelelősöknek az információkért!

2. Kulturális mediáció MA szak a közösségi művelődés területén[4]

Magyarországon különböző képzéstípusok vannak közművelődési szakemberek számára. Az alábbi ábra nagyon jól szemlélteti a törvényi előírásokat ezt és a minimum képzettséget illetőleg.



1. ábra A szakemberképzés Bologna-piramisa 2021-től
Forrás: Juhász 2021.[5]

A Kulturális mediáció MA szak első évfolyama 2011-ben indult Magyarországon (Juhász 2016: 58). „A mesterképzés (MA vagy MSC) felsőfokú mestervégzettséget tanúsító oklevelet ad minimum 60, maximum 120 kredit megszerzése után, így átlagosan minimum 2, maximum 4 féléves képzési idejű. A megszerzett felsőfokú mestervégzettséget tanúsító oklevél elhelyezkedési lehetőséget nyújt a munkaerőpiacon, vagy továbbtanulási lehetőséget biztosít a doktori (PhD) képzésre” (Juhász–Pete 2018: 25).

Magyarországon a Kulturális mediáció MA szakot négy egyetemen oktatják. Képzőhelyek:

- Debreceni Egyetem,
- Pécsi Tudományegyetem,
- Szegedi Tudományegyetem,
- Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar.

[4] Lásd bővebben: Juhász–Pete 2018.

[5] Köszönet dr. Juhász Erikának az előadásért (*Képzés és kutatás a közművelődésben*. Győr, Apáczai-napok Tudományos Konferencia, 2021. 11. 04.) és az értékes adatokért, ábráért!

2. ábra A kulturális mediáció MA szakot és a képzési helyeket ismertető plakát
Forrás: Nemzeti Művelődési Intézet 2021.

3. A Kulturális mediáció (Cultural Mediation) MA szakunk bemutatása

A szak képzési területe bölcsészettudomány, képzési ideje 4 félév, és specializációk nincsenek.

A szakképzettség megnevezése: okleveles kulturális mediátor (Cultural Mediator).

A mesterképzésbe történő belépésnél előzményként elfogadott szak[6] teljes kreditérték beszámításával az andragógia és közösségszervező alapképzési szak,[7] továbbá művelődésszervező, személyügyi szervező, munkavállalási tanácsadó, az ezekkel megfeleltethető korábbi főiskolai szintű szakok (népművelés, közművelődési szakember). A bölcsészettudomány képzési területről a pedagógia, a pszichológia; a gazdaságtudományok képzési területről az emberi erőforrások; a társadalomtudomány képzési területről a szociológia, a politológia, az informatikus könyvtáros, a kulturális antropológia alapképzési szak, valamint a pedagógusi képzési terület alapképzési szakjai.

A Kulturális mediáció MA szak professzionális kultúraközvetítő szakembereket képez. A képzés során a hallgatók megtanulják a kultúraközvetítés módjait, felismerik a kulturális és művészeti értékeket, tevékenyen részt vesznek nemzeti és európai értékeink megőrzésében, tudást szereznek ezek menedzselésére. Hazai és nemzetközi közösségekben képesek a művelődési lehetőségek fejlesztésére, kulturális projektek tervezési, szervezési, üzemeltetési és ellenőrzési feladatainak ellátására, valamint társadalmi csoportok közötti közvetítésre, érdekképviseletre. Az előírt 160 óra időtartamú, a képzési időszakhoz kapcsolódó szakmai gyakorlat segíti a szakma jobb megismerését.

A hallgatók tanulmányaik során sok kulturális élménnyel, kutatási tapasztalattal is gazdagodnak, s nem utolsó sorban tanulmányaikat doktori képzés keretében folytathatják.

Ez a mesterszak piacképes diplomát biztosít, mivel hiányszakmáról van szó. A végzett hallgatók el tudnak helyezkedni a magyar és nemzetközi kultúra és kultúraközvetítés, különösen a közművelődés (állami, piaci és nonprofit) intézményeiben, szervezeteiben, továbbá a hagyományos és új típusú, civil társadalmi kezdeményezésekben, kisebbségi, esélyegyenlőségi és érdekvédelmi szervezetekben, valamint helyi, regionális, nemzeti és globális szintű társadalomfejlesztési programokban.

[6] A 18/ 2016. (VIII.5.) EMMI rendelet alapján.
[7] Karunkon 2019-ben a közösségszervezés BA szak is elindult nappali és levelező tagozaton.

Szakunknak van egy mottója: *„Nálunk az érték a mérték!”,* vagyis már ismert értékeket, tudást közvetítünk és új értékeket kutatunk, tárunk fel.

3. ábra Kulturális mediáció szakunk szórólapja
Forrás: Szakfelelős dokumentum archívuma, Győr, 2021; Készítette: Lanczendorfer Zsuzsanna és Véber Eszter, 2021.

3.1. Hallgatóink

Tíz év távlatában elmondható, hogy mesterszakunk jól működik, hallgatóink sikeresek. Többségük jelenleg a közművelődésben vagy nonprofit szervezetnél van állásban. A szak menedzselése is jó, hallgatóink, oktatóink gyakran szerepelnek a médiában.[8]

Szakunkon eddig (2021.12.31.) 92 (67/25 nő/férfi) hallgató kapott diplomát. A hallgatóink egy része korábban nálunk végzett művelődésszervező vagy andragógia szakon. „A Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Karán Győrben 2006-tól 2015-ig képeztünk andragógia (BA) szakos hallgatókat.[9] Az elmúlt kilenc év során megszakítás nélkül oktathattunk művelődésszervező szakirányos diákokat. A művelődésszervező szak korábban önálló formában, osztatlan képzésben is létezett karunkon, így a kultúraközvetítéssel kapcsolatos oktatás nagy múltra tekint vissza intézményünkben. 2011-től jelent meg az Apáczai Kar kínálatában a kulturális mediáció mesterszak, mely jelenleg is futó képzésünk”[10] – írta dr. Horváth Nóra kolléganőm az andragógus- és kulturális mediátor-képzés tapasztalatait összegző írásában (Horváth 2016: 76). Ennek ellenére hallgatóink korábbi végzettsége színes palettát mutat: bábszínész, börtönparancsnok, előadóművész, etnográfus, filozófus, filmes szakember, fotós, fordító, jógaoktató, német kisebbségi referens, színész, táncoktató, tolmács, mérnök, művészeti koordinátor, vőfély, zenész. Természetesen a

[8] Lásd: Irodalom, internetes dokumentumok fejezetet, valamint: A sokszínű kulturális mediáció képzés. Videó. 5:55 https://www.youtube.com/watch?v=NJHQI45GXUQ&ab_channel=Sz%C3%A9chenyiEgyetem-UniversityofGy%C5%91r (letöltve: 2021.01.10.)

[9] Szakfelelős dr. Gál Zoltán filozófia-történelem szakos főiskolai tanár, a Bölcsészet- és Társadalomtudományi Intézet igazgatója volt.

[10] Szakfelelős dr. Lanczendorfer Zsuzsanna néprajzkutató, egyetemi docens.

többségük közművelődésben dolgozik. Az utóbbi években több hallgató a Nemzeti Művelődési Intézet különböző intézményeiből érkezett szakunkra.

1. táblázat Hallgatói létszám

Félév	Hallgatók száma	Új belépők száma	Lemorzsolódtak száma	Abszolváltak száma
2020/21/2	**42**	**6**	**1**	**12**
2020/21/1	43	18	4	3
2019/20/2	31	5		6
2019/20/1	30	14		4
2018/19/2	24	6	4	4
2018/19/1	21	9	1	2
2017/18/2	14	5	2	
2017/18/1	10	5		1
2016/17/2	14	4	1	8
2016/17/1	11		1	
2015/16/2	27	2	1	15
2015/16/1	27	9	2	
2014/15/2	27			9
2014/15/1	34	17		7
2013/14/2	30		1	12
2013/14/1	43	9	3	10
2012/13/2	36	6	2	
2012/13/1	31	19	1	
2011/12/2	14	14	2	

Forrás: Széchenyi István Egyetem Oktatásszervezési Osztály[11]

Amint az az 1. táblázatból látható, szakunk 14 fővel indult és jelenleg 42 fő tanul nálunk. A lemorzsolódott hallgatók száma nem jelentős. Az okokat minden évben vizsgáljuk, és többnyire egészségügyi okból és külföldi munkavállalás miatt hagyják félbe a képzést hallgatóink. Sajnos két halálesetről is van tudomásunk. Reményeink szerint továbbra is többen választják ezt a szakot, mivel a szakunkon végzett hallgatók el tudnak helyezkedni. A mesterszakunk tehát piacképes diplomát biztosít, ezért feltételezhető, hogy pályamódosítás céljából is választják majd képzésünket (Lanczendorfer 2020b). A hallgatói létszám a közeljövőben – mivel közművelődésiszakember-hiány van – várhatóan növekszik. Fontos tény az is, hogy a kulturális szektor számára ebben a nagytérségben csak mi tudunk szakembereket képezni, így a szak térségi vonzása is jelentős. Közösségszervezés BA szakunk 2019 szeptemberében indult nappali és levelező tagozaton. Az itt végzett hallgatók

[11] Köszönet Ollé Zsoltnak az adatokért!

közül remélhetőleg többen is karunkon, a Kulturális mediáció MA szakon folytatják majd a tanulmányaikat. Többen tervezik a Regionális- és Gazdaságtudományi Doktori Iskolában szereznének tudományos fokozatot. Doktori iskolákba jelentkezett, illetve felvételt nyert hallgatók száma eddig három, illetve két fő (Lőrincz Edina, Horváth Zoltán).

4. ábra Az első végzős csoport a szakfelelőssel 2014-ben
Forrás: Szakfelelős fotóarchívuma, Győr, 2014.

5. ábra 2021-ben végzett hallgatók és oktatóik
Forrás: Szakfelelős fotóarchívuma, Győr, 2021.

3.2. Vezetőink, oktatóink

Összegyűjtöttem, hogy a szak indítása óta kik irányították, segítették az oktatást.

Dékánok: Dr. Cseh Sándor főiskolai tanár;[12] Dr. Szabó Péter István egyetemi docens; Prof. Ablonczyné dr. Mihályka Lívia egyetemi tanár; Dr. Pongrácz Attila egyetemi docens

Tanszékvezetők: Dr. Gál Zoltán főiskolai tanár; Prof. Ablonczyné dr. Mihályka Lívia egyetemi tanár; Dr. Pongrácz Attila egyetemi docens

Záróvizsga elnökök: Prof. Neményi Miklós egyetemi tanár; Prof. Rechnitzer János egyetemi tanár; Csurák Erzsébet művészeti tanácsadó, címzetes egyetemi docens

[12] Köszönet dr. Cseh Sándornak és dr. Gál Zoltánnak, valamint a tanszék kollégáinak a szak indításában nyújtott segítségükért!

A szak élén a szakbizottság és a szakfelelős áll. A szakfelelős megszervezi és levezeti a szakbizottság üléseit, ahol megtárgyalják az oktatási és egyéb feladatokat (például a szak oktatási-minőségügyi jelentését, tantervfejlesztési kérdéseket), a hallgatók szakmai jellegű problémáit, kéréseit.

A Kulturális mediáció MA szak szakbizottsága: Csendesné dr. Cseri Kinga egyetemi docens; Dr. Horváth Csaba Sándor egyetemi docens; Dr. Lanczendorfer Zsuzsanna egyetemi docens; Prof. Dr. Rechnitzer János egyetemi tanár; 2020-tól Dr. habil Szunyogh László egyetemi docens; Dr. Varga Balázs egyetemi docens.

A szak munkáját az **igazgatási ügyintézők** segítik: Véber Eszter (művelődésszervező, okleveles emberi erőforrás tanácsadó) és korábban Karácsony Elvira (andragógus; okleveles emberi erőforrás tanácsadó, informatikai statisztikus), aki jelenleg GYED-en van.

Jelenleg 14 kolléga látja el a szakon a képzést, ebből három oktató nem az egyetemünkön dolgozik. A szak indulásakor az oktatók száma – a külső óraadóink száma miatt – jóval több volt.[13] Tanszékünkről (Bölcsészettudományi és Humánerőforrás-fejlesztési Tanszék) minden kollégának biztosítunk órát.

Korábbi és jelenlegi oktatóink:

Balogh István (festőművész, mesteroktató)
Bombicz Barbara (balettművész)
Csendesné dr. Cseri Kinga (filozófus, egyetemi docens)
***Csőkéné Tóth Edit** (pszichológus)*
***Csurák Erzsébet** (művészeti tanácsadó, címzetes docens)*
Fehér Ágota Judit (pszichológus, egyetemi tanársegéd)
Dr. Gál Zoltán (filozófus, főiskolai tanár)
Dr. Gáspár Mihály (pszichológus, főiskolai tanár)
Dr. Halbritter András Albert (biológus, egyetemi docens)
Horváth Miklós (történelem szakos tanár, népművelő, kulturális szakember, címzetes igazgató és docens)
Dr. Horváth Nóra (filozófus, egyetemi docens)
Dr. Horváth Csaba Sándor (történész, tanár, egyetemi docens)
Jahoda Maja (Ybl Miklós-díjas belsőépítész)
Dr. Kiss Anna (jogász, kutató, irodalomterapeuta)
Dr. Lanczendorfer Zsuzsanna (tanító, etnográfus, művelődésszervező, egyetemi docens)
Dr. Palasicsné Szövényi Piroska (pszichológus)
Dr. Pápai Bernadett Éva (jogász, tanár, mestertanár)
Dr. Pongrácz Attila (történész, okleveles emberi erőforrás tanácsadó, egyetemi docens)
Prof. Dr. Rechnitzer János (közgazdász, egyetemi tanár)
Dr. Remsei Sándor (közgazdász, egyetemi docens)
Lőrinczné Rosta Katalin - Soóky Andrea (grafológusok)
Dr. Szabó Péter István (tanár, egyetemi docens)
***Szilágyiné dr. Göcsei Irén** (filozófus, tanár)*
Dr. habil. Szunyogh László (szobrász és éremművész, egyetemi docens)
Dr. Varga Balázs (történész, szociológus, egyetemi docens)
Dr. Vehrer Adél (kultúrantropológus, művelődési menedzser, kulturális örökségi és közművelődési szakértő, közművelődési auditor, egyetemi docens)
+ Prof. Dr. Winkler Gábor (Ybl Miklós-díjas építész, egyetemi tanár)

[13] Dőlt betűtípussal jelöltem a külsős és félkövérrel a jelenleg a szakon oktatókat.

Úgy tapasztalom, és a hallgatói visszajelzések, vélemények alapján elmondhatom, hogy minden kurzusunkon felkészült, lelkiismeretes kollégák oktatnak. *„Nagyon szerettem a Széchenyi István Egyetemre járni. Az Apáczai Csere János Kar családias környezetében zajlott a képzés,…, mindig jó volt a hangulat, a lelkesítő légkörben partnerként kezeltek minket az oktatók”* – nyilatkozta egyik volt hallgatónk, Szerdahelyiné Lőrincz Nóra.[14]

3.3. Diplomadolgozatok témái

Hallgatóink tanulmányaik lezárásaként diplomadolgozatot készítenek konzulensük irányításával. A hallgató a diplomadolgozattal igazolja, hogy kellő jártasságot szerzett a kutatásban, a tanult ismeretanyag gyakorlati alkalmazásában. Hallgatóink diplomadolgozatainak szerteágazó témáiból készítettem egy csoportosítást ízelítőül:

- Közművelődési intézmények, galériák, szerzetesrendek közművelődési tevékenysége (Arrabona Diákszínpad; Dunántúli Református Egyházkerület Tudományos Gyűjteményei; Jókai Mór Művelődési és Szabadidő Központ; Mikszáth Kálmán Közművelődési Intézmény; székesfehérvári Ciszterci Rendház Könyvtára; Szlovákiai Magyar Művelődési Intézet; Virág Judit Galéria és Aukciós ház; Wladis-Péter Vladimir Galéria)
- Kiemelkedő egyéniségek (Prof. Fehér János; Kakuk Pál; Kovács Norbert; Mátyus Ferenc; Schima Bandi; Somfai Tiborné)
- Kisebbségek, diaszpórában élők kultúrája (bukovinai székelyek; dunaszerdahelyi magyar kisebbség; esküvői szokások a Csallóközben; magyarországi németek; ragadványnevek Jánossomorján)
- Kulturálódási, kultúrafogyasztási szokások (Agóra Veszprém Kulturális Központban; kistelepülésen; székesfehérvári lakosság körében; Veszprém város nyugdíjasklubjaiban; veszprémi középiskolás fiatalok körében)
- Kultúra- és értékközvetítés (Eötvös cirkuszban; Forrás Színházban; Herényi Kulturális és Sportegyesületben; kelet-ázsiai országokban, Kőbányai Zenei Stúdióban; munka világában; Óbudai Kulturális Központban; Pityerszeri Skanzenben; SZIGET fesztiválon)
- Közösségi színterek, közösségfejlesztés (ifjúsági kultúra-underground bázisok; „kultúrkocsmák”; Gombaszögi Nyári Tábor; közösségfejlesztés Őrségben)
- Művészetek hatásvizsgálata (a hetedik művészet által; a vízköpők hatásai; a nő és a természet kapcsolatának reprezentációja az art nouveau-ban)
- Hungarikumok, értéktárak (helyi kézműves alkotóközösségek: hímzés, csipkeverés; kuvasz rajongók)
- Néphagyomány továbbélésének területei (népi gyöngyékszer készítése; népi kultúra jelenléte Fertőszéplakon; vőfélyhagyomány Nyugat-Magyarországon)
- Forrásfeltárás, művelődéstörténet (Győr közélete a helyi sajtó tükrében; Győri Zeneegylet)
- Módszerek (coaching helye és szerepe a kulturális intézmények gyakorlatában; jeles közéleti személyiség, egyéniség vizsgálata; életútvizsgálat; néptánc mint személyiségformáló erő; digitális írástudás fejlesztése Győr-Moson-Sopron megyében; vulgaritás mint eszköz a színpadon) (Lanczendorfer 2020c).

[14] Simon P. 2021. Volt hallgató portréja: Szárnyakat adott a Széchenyi-egyetem mesterképzése. SZE Alumni, https://uni.sze.hu/volt-hallgato-portreja-szarnyakat-adott-a-szechenyi-egyetem- mesterkepzese- (letöltve: 2022.01.10.)

4. Tehetséggondozás

4.1. TMDK – OTDK

Az utóbbi években hallgatóink mindig indultak a Tudományos és Művészeti Diákkonferencián.

2019. november 21-én egyetemünk Tudományos és Művészeti Diákkonferenciáján ***Szerdahelyiné Lőrincz Nóra*** a Humán szekcióban első helyezést ért el, és továbbjutott az Országos Tudományos Diákköri Konferenciára.

Bánkutiné Mihalcsik Márta 2021. április 28-án az egyetemi szintű Tudományos és Művészeti Diákkonferencián a Társadalomtudomány szekcióban első helyezést ért el, és továbbjutott a 2023-ban megrendezendő Országos Tudományos Diákköri Konferenciára.

2021. november 24-én két hallgatónk szintén indult az egyetemi megmérettetésen. ***Diriczi Zoltán*** *A bukovinai székelyek identitásának megőrzése közművelődési keretek között* című témájával első helyezést ért el a Társadalomtudomány szekcióban, és továbbjutott az országos konferenciára. Mindhárom hallgatónak a témavezetője a szakfelelős volt.

Tóth Róbert *Vasúti baleset a magaspart árnyékában, avagy miért került sínpár a Balatonba?* című kutatásával ugyanitt különdíjat nyert el, és ő is továbbjutott az Országos Tudományos Diákköri Konferenciára. Témavezetője dr. Horváth Csaba Sándor egyetemi docens.

SZÉCHENYI EGYETEM
UNIVERSITY OF GYŐR

OKLEVÉL

Bánkutiné Mihalcsik Márta

részére,
aki a Széchenyi István Egyetem
Tudományos és Művészeti Diákköri Konferenciáján,
Társadalomtudományi Szekcióban
Érték és közösség - Helyi kézműves alkotóközösségek (hímzés, csipkeverés) és helyi értéktárak szerepe, egymásra hatása a Balaton felvidéki kistelepüléseken
című előadásával
1. helyezést
ért el.

Dr. Konczosné Prof. Dr. Szombathelyi Márta
TMDT elnök

Dr. Lukács Eszter
oktatási rektorhelyettes

ph.

2021. április 28.

SZÉCHENYI EGYETEM
UNIVERSITY OF GYŐR

OKLEVÉL

Diriczi Zoltán

részére,
aki a Széchenyi István Egyetem
Tudományos és Művészeti Diákköri Konferenciáján,
Nemzetközi tanulmányok és közművelődési
Szekcióban
Hagyományos közösségekből közművelődési közösségekbe - A bukovinai székelyek identitásának megőrzése közművelődési keretek között
című előadásával
1. helyezést
ért el.

Dr. Konczosné Prof. Dr. Szombathelyi Márta
TMDT elnök

Dr. Zsemi Anikó
rektorhelyettes

ph.

2021. november 24.

6. ábra TMDK oklevelek
Forrás: Szakfelelős dokumentum archívuma, Győr, 2021.

4.2. Kutatások, terepgyakorlatok

Hallgatóink tanulmányaik során sok kulturális élménnyel, kutatási tapasztalattal – hazai és külföldi terepmunka, kulturális programokban való részvétel – is gazdagodnak. A terepre kihelyezett kultúrakutató szemináriumoknak szakunkon nagy sikere van.

Kutatott témáink voltak többek között eddig: helytörténet, intézménytörténet, népi gyógyászat, növényismeret, szokások, egyéniségkutatás. Az évek folyamán megismerkedtünk több, ma is élő népszokással, így a mohácsi busójárással, a vágfarkasdi tőkehúzással, a tejfalusi dőrejárással (Csallóköz), a táplánszentkereszti rönkhúzással, az ágfalvai téltemetéssel és a mihályi bohócjárással. Az első szokás hungarikum, az utóbbi pedig 2014-ben bekerült a

Győr-Moson-Sopron Megyei Értéktárba, amelyről filmet is készítettünk. Karunk névadójának nyomában eljutottunk Apácára (Erdély), ahol megismerkedtük a falu történelmével, szokásaival, mai etnikai, szociológia térképével, iskolájával, kultúrintézményeivel. Örömünkre résztvevői lehettünk az ott megélt húsvétnak: a hajnali áhítatnak, az istentiszteletnek és az egyedi húsvéti népszokásnak, a kakaslövésnek. Hallgatóink még a nyílpuskát is kipróbálhatták, amivel a kakas képét ábrázoló táblára lőttek a „vitézek", és élvezhették a húsvéti bál örömeit. A kép, amit licitálással nyertünk, ott lóg tanszékünk társalgójának falán. Az évek során érdekes egyéniségeket (bába, csontkovács, fazekas, füvesasszony, gyűjteménykezelő, kocsmáros, szódás), sokféle intézményt (községi művelődési házakat, múzeumokat: pl. Alsóőri Múzeum, győri történeti, művészeti és orvostörténeti múzeum; kutatóhelyeket: Burgenlandi Magyar Egyesület, Fórum Kisebbségkutató Intézet; egyetemeket: nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, komáromi Selye János Egyetem) kerestünk fel. Ismerkedtünk a médiával (Kisalföld napilap, ORF stúdió), és ellátogattunk még a győri, sopronkőhidai, veszprémi börtönökbe is, ahol az ott folyó képzéseket, kulturálódási lehetőségeket tapasztalhattuk meg. Több megyénkben lévő tájház történetével, fenntartóival és működésével is megismerkedtünk (Felpéc, Pér, Rábapatona, Tényő), sőt határon túli falvak emlékházaiba is eljutottunk (Zsigárd). Felkutattunk régi sírkerteket, szakrális emlékhelyeket (például felpéci, péri házsongárdi temető), és kifaggattuk a lakókat az ott pihenő jeles személyiségekről (tanító, bába, költő). Ipartörténeti kutatást végeztünk a már nem működő ménfőcsanaki szikvízüzemben és Unger-kocsmában. Sőt a politika egyik rejtett helyszínére is behatoltunk a föld alá: felkerestük a tényői bunkert, ahol atomtámadás esetén egykori megyei vezetőink húzhatták volna meg magukat. A terepmunkákra a szakon tanító kollégákat is elhívtuk, hogy kiváló ismereteiket és tudásukat itt is kamatoztathassák. Így például Fertőrákosra a Mithrász-szentélyhez vallástörténész, múzeumokba művész, falvakba történész, börtönbe szociológus kollégát csábítottunk el, akik örömmel csatlakoztak a rendhagyó helyszínű órához.

A gyűjtéseinket csapatmunkában dokumentáltuk: fotóztuk, filmeztük, interjúkat készítettünk. A gyűjtött, digitalizált dokumentumokat, képeket, filmeket mindig visszajuttattuk köszönettel az adatközlőinkhez, „élő forrásainkhoz" – azok nagy örömére.

Rendezvényeinken (például Kutatók Éjszakája, Apáczai Napok) többször szerepeltünk gyűjtéseinkkel, így a szakot ezzel is „reklámoztuk" (Vágfarkasd megszállása. Kutatók Éjszakája, 2014; Mesélő képek. Élménybeszámoló néprajzi kutatómunkákról. Kutatók Éjszakája, 2015). Egyik alkalommal még Vágfarkasdról is eljöttek Győrbe a falu lakói, akik viseletben és farsangi jelmezben szórakoztatták a hallgatóságot. Terepgyakorlatainknak köszönhetően többször szerepeltek, adtak interjút hallgatóink a médiában (például ORF, Duna TV, Győri TV, Győr+, Kisalföld). A YouTube videómegosztó portálon több, általunk készített film is elérhető.

Terepmunkáinkról készült filmek:

- Szollinger István: Farsangi bohócjárás. Mihályi, 2011.
- Ring Ferenc: Vágfarkasdi tőkehúzás. Vágfarkasd, 2013. https://www.youtube.com/watch?v=q4P8zdREbCg
- Tircsi Anikó: Unger-kocsma. Ménfőcsanak, 2014.;
- Tircsi Anikó: Az utolsó felpéci bába. Dukkon Jenőné, Erzsi néni. Felpéc, 2014. https://www.youtube.com/watch?v=zEzeFWpjjZM, https://yotu.be/zEzeFWpjjZM
- Meskó Krisztián: Táplánszentkereszti farsangfarki rönkhúzás. Táplánszentkereszt, 2016. https://www.youtube.com/watch?v=z9fauCswM-Q
- Rigó Krisztián: „Apáczai nyomában." Apáca, 2016. http://www.hircity.hu/cgi-rcity/index.cgi?view=ck&tID=614&nID=152025&nyelv=hu.

– Tóth Róbert: Kultúrakutató szeminárium II. Paloznak. 2022. (Tanszék honlapján).

5. Elnyert pályázatok, díjak

A kutatásokra többször pályáztunk, így például 2011 őszén **csoportos egyhetes tanulmányutat** nyertünk el a Balassi Intézet Campus Hungary jóvoltából. Felvidéki (csallóközi és mátyusföldi) farsangi népszokásokat tanulmányoztuk, emellett több térségbeli települést, intézményt is meglátogattunk. Kapcsolatot alakítottunk ki a nyitrai Konstantin Filozófus és a komáromi Selye János Egyetemmel, valamint megismerkedtünk a Fórum Kisebbségkutató Intézet munkájával és kutatóival.

2014-ben és 2015-ben ***Tircsi Anikó*** – a Balassi Intézet által kiírt külföldi tanulmányút keretében – a nagyváradi Szigligeti Színház, a következő évben pedig a kassai Thália Színház kultúraközvetítő funkcióját, tevékenységét kutatta.

A közművelődésben első alkalommal 2019-ben pályázati programot hirdetett a Nemzeti Művelődési Intézet a közművelődés tudományos utánpótlásának erősítése érdekében. A Nemzeti Művelődési Intézet Közművelődési Tudományos Kutatási Program támogatja azoknak a tehetséges hallgatóknak/szakembereknek és mentoraiknak a kutatómunkáját, akik a közművelődési szakterületen kutatnak. Ennek a pályázatnak köszönhetően most már hallgatóink hosszabb (egy év), professzionálisabb kutatásokat is tudnak végezni (anyagi támogatás, konferencia-előadások, publikálási lehetőség). Az első pályázati körben 11 alap- és mesterszakos hallgató és témavezetőjük, valamint 3 kutatócsoport nyert el támogatást. Ebből az egyik nyertes ***Szerdahelyiné Lőrincz Nóra*** II. éves kulturális mediáció szakos hallgató volt, aki elsőként nyerte el az egyéves kutatói ösztöndíjat (2019–2020). Témája: *A közösségszervezés lehetőségei egy életút tükrében – Kakuk Pál életútja.* Témavezetője: dr. Lanczendorfer Zsuzsanna egyetemi docens.[15]

Örömünkre 2020–2021-ben ismét két hallgatónk kutathatott ugyanennek a programnak köszönhetően. ***Bánkutiné Mihalcsik Márta,*** (témája: *Helyi kézműves alkotóközösségek és a helyi értéktárak szerepe, egymásra hatása a Balaton-felvidéken*, témavezetője: dr. Lanczendorfer Zsuzsanna), valamint ***Zsirai Dóra,*** akinek témája: *A közművelődési-közösségi programok fogyasztásának hatása a forprofit jellegű kulturális fogyasztás alakulására*, témavezetője pedig dr. Varga Balázs egyetemi docens volt. Mindkettőjük tanulmánya hamarosan megjelenik a Kulturális Szemlében. Az egyik nyertes hallgatónk, Bánkutiné Mihalcsik Márta így nyilatkozott a képzésről és az elnyert kutatási támogatásról*: „A Széchenyi István Egyetemen megszerzett tudást kitűnően tudom alkalmazni mindennapi munkám során. Az alapképzettségem történelem szakos tanár és népművelő, ezért a legélvezetesebbek számomra a néprajzi és a történelmi vonatkozású tantárgyak voltak. […] Az említett ösztöndíj hozzásegített egy komoly kutatómunkához, emellett dolgozatommal első helyezést értem el az egyetemi Tudományos Diákköri Konferencián, és továbbjutottam vele a 2023-as Országos Tudományos Diákköri Konferenciára. Ebből a kutatásból írtam a szakdolgozatomat, vizsgálatom eredményei a Kulturális Szemlében jelentek meg, tanulmányom pedig a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete évkönyvében."*[16]

2021-ben ismét két hallgatónk nyerte el a Nemzeti Művelődési Intézet Közművelődési Tudományos Kutatási Program ösztöndíját. ***Majoros Ágnes*** *A közművelődési intézményekben végbement működési forma megváltozásának hatásai az intézményekben zajló kulturális tevékenységekre,* és ***Ihász Csilla*** *Balatonakali közösségei, balatoni közösségek, a*

[15] Hancz G. 2019. https://www.kisalfold.hu/kozelet/helyi-kozelet/kutatoi-osztondij-egyetlen-mesterszakoskent-6490713/ (letöltve: 2022.01.10.)

[16] Papp Zs. 2021. Tíz éve képzik a professzionális kultúraközvetítőket a Széchenyi István Egyetemen. Győr, 2021. december 22. SZEhírek https://uni-archiv.sze.hu/tiz-eve-kepezik-a-professzionalis-kulturakozvetitoket-a-szechenyi-istvan-egyetemen (letöltve: 2022.01.10.)

közművelődés speciális helyzete a Balaton-parton című témájával. Mindkét hallgatónk témavezetője dr. Varga Balázs egyetemi docens. „Ahogy a korábbi években, úgy az idén is sikeresen vettek részt a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karának hallgatói a Nemzeti Művelődési Intézet pályázatán. A tíz idei támogatott közül ketten is a győri intézményben végzik mesterszakos tanulmányaikat."[17]

7. ábra Szakfelelős a nyertes hallgatókkal: Bánkutiné Mihalcsik Mártával és Zsirai Dórával
Fotó: Győri Gyula, Debrecen, 2020.

Nemzeti Művelődési Intézet

ELISMERŐ OKLEVÉL

Bánkutiné Mihalcsik Márta

részére

a Nemzeti Művelődési Intézet

„Közművelődési Tudományos Kutatási Program diákköri kutatói munkát végzők számára" alprogramjában 2020. szeptember 01. – 2021. augusztus 31. között végzett kutatói tevékenységéért.

Závogyán Magdolna, ügyvezető

Debrecen, 2021. augusztus 31.

8. ábra Elismerő oklevél
Forrás: Bánkutiné Mihalcsik Márta tulajdona, 2021.

[17] GYŐR+ 2021.11.28. 09:35. https://www.gyorplusz.hu/gyor/a-szechenyi-istvan-egyetem-ket-hallgatoja-kutatasi-tamogatast-nyert/ (letöltve: 2022.01.10.)

Hallgatóink kutatásaikat publikálják is. Elsősorban a Nemzeti Művelődési Intézet kiadványaiban a *Kulturális Szemlé*ben (például Fehér 2020[18] – Lanczendorfer 2020a; Szerdahelyiné Lőrincz 2020)[19], és a *Szín – Közösségi Művelődés* című folyóiratban. Intézményünk is elismeri hallgatóink munkáját. 2013-ban ***Herman Bianka*** hallgatónk elnyerte az Alma Mater Emlékéremet, és 2014-ben ***Vargha Andrea Erzsébet*** Apáczai Emlékérem ezüst fokozatot kapott.

Összegzés

Tanszékünk a professzionális kultúraközvetítő szakemberek képzésében is részt vett az elmúlt egy évtizedben, hiszen közel száz hallgató végezte el a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karának Kulturális mediáció mesterképzését. A szak iránti érdeklődés egyre nagyobb, és nemcsak a közművelődés területéről érkeznek hallgatók. Terveink közt szerepel a nappali tagozat elindítása is. A minőségi oktatásra és a tehetséggondozásra mindig nagy figyelmet fordítottunk. A Nemzeti Művelődési Intézet Közművelődési Tudományos Kutatási Program kiírása óta (2019) minden évben volt nyertes hallgatónk – a tavalyi és idei évben ketten is –, és a tudományos diákköri kutatásaink is sikeresek. Hallgatóink az utóbbi években a TMDK kari és országos megmérettetésein is kiválóan szerepelnek. Visszajelzések alapján elmondhatjuk azt is, hogy volt hallgatóink tevékenyen részt vesznek nemzeti és európai értékeink megőrzésében, a kultúraközvetítésében és a közművelődés minden intézményében megállják a helyüket.

Egyik oktatónk és egyben kiváló szakemberünk – aki a kezdetektől fogva részt vett az oktatásban –, Csurák Erzsébet címzetes egyetemi docens így nyilatkozott nekem: *„10 évvel ezelőtt dr. Lanczendorfer Zsuzsanna szakfelelős docens asszony felkérésére vállaltam szerepet az akkor induló kulturális mediáció mesterszak oktatói tevékenységében. Jó érzéssel tekintek vissza az elmúlt évtizedre, és nagyon büszke vagyok arra, hogy kulturális szakemberként részt vállalhatok a szak oktatói munkájában. Az évek során azt tapasztaltam, hogy a diákok többsége a kulturális szektorból érkezik a képzésre, nagyon elhivatott, és a jövőjét továbbra is a kultúra világában képzeli el. Ennek okán azt gondolom, ha egy hallgató az Apáczai Karon elvégzi a kulturális mediáció mesterszakot és a pályán szeretne maradni, a megszerzett kompetenciák és konvertálható piacképes tudás birtokában sikeres és értékes jövőt építhet magának és együttműködő partnerei számára egyaránt.”*[20]

Engedtessék meg nekem egy személyes megjegyzés! Köszönetet szeretnék mondani egyetemünknek a szakindításért és támogatásáért! Kollégáimnak, külső oktatóknak a minőségi tudás közvetítéséért! Hallgatóinknak tudásvágyukért, érdeklődésükért és szeretetükért! Köszönöm mindenkinek, aki bármilyen módon is segítette oktató munkánkat, a kultúra közvetítését!

[18] „Fehér Gyöngyvér Rozália a Nemzeti Művelődési Intézet munkatársa volt. Sajnos már nem élhette meg a cikke közlését, amelyen a végső simításokat Lanczendorfer Zsuzsanna, a témavezetője végezte el. Poszthumusz megjelent cikkével szeretnénk tisztelegni az emléke előtt.” Juhász E. 2021. https://www.kulturalisszemle.hu/15-szam/foszerkesztoi-ajanlas/foszerkesztoi-ajanlas-15 (letöltve: 2022.01.10.).

[19] Bánkutiné Mihalcsik M. 2021. Érték és közösség – Helyi kézműves alkotóközösségek és helyi értéktárak szerepe, egymásra hatása a Balaton-felvidéki kistelepüléseken (I. rész) *Kulturális Szemle* (Megjelenés alatt.), valamint, Zsirai D.–Varga B. 2021. A kulturális alapú gazdaságfejlesztés elméleti keretei a közművelődésben. *Kulturális Szemle* (Megjelenés alatt.)

[20] Részlet a szakról megjelenő könyv Tanáraink visszaemlékezései, írásai című fejezetéből. Kézirat.

EMLÉKLAP

Dr. Lanczendorfer Zsuzsanna

részére,
a Széchenyi István Egyetem
Apáczai Csere János Karán
a
KULTURÁLIS MEDIÁCIÓ
MESTERSZAK
megalakulásának
10
éves
évfordulója alkalmából.

„Soha tudományi fegyveredet kezedből le ne tedd!"
(Apáczai Csere János)

Köszönjük, hogy velünk ünnepelt!

Győr, 2021. november 4.

DR. LANCZENDORFER ZSUZSANNA
szakfelelős, egyetemi docens

DR. PONGRÁCZ ATTILA
dékán, tanszékvezető, egyetemi docens

9. ábra Emléklap a tízéves évforduló alkalmára
Forrás: Szakfelelős dokumentum archívuma, Győr, 2021. Készítette: Borbély Károly; Lanczendorfer Zsuzsanna és Véber Eszter.

10. ábra A tízéves évfordulóra szervezett találkozó résztvevői
Fotó: Horváth Márton.

„Aki törekszik, mindent elér" – vallotta karunk névadója, a nagy műveltségű Apáczai Csere János. Úgy vélem, hogy az ezen a szakon tanulók kiválóan megállják majd a helyüket, és nemcsak a közművelődés területén, de az életben is!

Irodalom

Fehér Gy. R. 2020. Két kulturális identitásőrző és értékmentő program, amely összeköti a magyarságot. *Kulturális Szemle* 3: 51–63.

GYŐR+ 2021.11.28. 09:35. https://www.gyorplusz.hu/gyor/a-szechenyi-istvan-egyetem-ket-hallgatoja-kutatasi-tamogatast-nyert/ (letöltve: 2022.01.10.)

Hancz G. 2019. https://www.kisalfold.hu/kozelet/helyi-kozelet/kutatoi-osztondij-egyetlen-mesterszakoskent-6490713/ (letöltve: 2022.01.10.)

Hancz G. 2020. Két széchenyis hallgató nyert el közművelődési kutatási támogatást. Egyetemi honlap. https://uni.sze.hu/ket-szechenyis-hallgato-nyert-el-kozmuvelodesi-kutatasi-tamogatast (letöltve: 2022.01.10.)

Horváth N. 2016. Az andragógus- és kulturális mediátor-képzés tapasztalatai az NYME győri karán. Elméleti megalapozással a sikeres gyakorlatért. *Tudás Menedzsment* különszám 1: 75–82.

Juhász E. 2016. *A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon.* Debrecen: Csokonai Kiadó.

Juhász E. 2021. https://www.kulturalisszemle.hu/15-szam/foszerkesztoi-ajanlas/foszerkesztoi-ajanlas-15 (letöltve: 2022.01.10.)

Juhász E.–Pete N. 2018. *A közösségi művelődés képzési és továbbképzési rendszere.* Budapest: Nemzeti Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Kft.

Lanczendorfer Zs. 2020a. „Nem múlnak ők el, kik szívünkben élnek…" Fehér Gyöngyvérre emlékezik mesterszakos témavezetője, dr. Lanczendorfer Zsuzsanna, a győri Széchenyi István Egyetem docense. *Kulturális Szemle* 3: 64–66.

Lanczendorfer Zs. 2020b. Bepillantás a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karán folyó kulturális mediáció szak képzésébe. *Szín Közösségi Művelődés.* A Nemzeti Művelődési Intézet folyóirata. Közművelődés felsőfokon. 25/4: 51–55.

Lanczendorfer Zs. 2020c. Szellemi kulturális örökségünk egy győri kékfestő család munkásságán keresztül (I. rész). *Kulturális Szemle* 1: 67–78.

Név nélkül 2013. Felvidéki hagyományokkal ismerkednek a tanítóképzősök. Dőrejárás, tőkehúzás. *Hegyalja* 15/2: 6.

Papp Zs. 2021. Tíz éve képzik a professzionális kultúraközvetítőket a Széchenyi István Egyetemen. https://uni-archiv.sze.hu/tiz-eve-kepezik-a-professzionalis-kulturakozvetitoket-a-szechenyi-istvan-egyetemen (letöltve: 2022.01.10.)

Simon P. 2021. Volt hallgató portréja: Szárnyakat adott a Széchenyi-egyetem mesterképzése. SZE Alumni https://uni.sze.hu/volt-hallgato-portreja-szarnyakat-adott-a-szechenyi-egyetem-mesterkepzese- (letöltve: 2022.01.10.)

Szerdahelyiné Lőrincz N. 2020. A közösségszervezés lehetőségei egy életút tükrében – Kakuk Pál. *Kulturális Szemle* 2: 61–73.

Youtube. (5:55) A sokszínű kulturális mediáció képzés. https://www.youtube.com/watch?v=NJHQI45GXUQ&ab_channel=Sz%C3%A9chenyi Egyetem-UniversityofGy%C5%91r (letöltve: 2021.01.10.)

A népmese mint hagyomány értelmezése, tudásmegőrző és -átadó szerepének vizsgálata

Makkos Anikó
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

A XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia címe – *A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés* – ihlette ezt az előadást, melyben a népmesét mint hagyományt és mint a régi korok tudásának átadását szolgáló eszközt vizsgálom. Maga „a latin »tradíció« kifejezés egyik jelentése éppen a tudás és tanítás átadása, a másik jelentése pedig maga a szóbeliség útján átadott monda, történet" (Bálint 2013: 11). Ezzel az idézettel természetes módon meg is teremtődik a hagyomány, a tanítás és a történet közötti összefüggés, amelyre a jelen előadás épül. Hasonló gondolatot fogalmaz meg a mesemondásról Tengelyi (1998: 123), mely szerint az „nem idegen tapasztalatok elsajátítását jelenti, hanem az örökölt javakban való részesülést. Az átadásnak ezt a sajátos módját nevezi Husserl hagyománynak." A mesemondás állandó ismétlés, újrajátszás, mely által a fiatal generációk megkapják őseik tudását.

A népmesék ősi rituálékhoz kötődésén túl azt is megvizsgálom, hogy valóban megtörténik-e ez az átadás az oktatás keretein belül. Ezen célból áttekintem azokat a népmeséket, melyek az általános iskolai alsó tagozatos, jelenleg forgalomban lévő olvasókönyvekben, illetve még az ötödik évfolyam irodalomkönyveiben fellelhetők, és azt is a vizsgálat tárgyává teszem, hogy az adott mesékhez kapcsolódó tankönyvi feladatok utalnak-e arra az ősi hitrendszerre, amelyből ezek a mesék táplálkoznak.

1. Irodalmi áttekintés

Az alábbiakban a népmesék hagyományőrző szerepére vonatkozó szakirodalmakra támaszkodva bemutatom, hogy bizonyos népmeséink milyen ősi hitrendszert tárnak fel, illetve hogy ennek alapján milyen mitikus motívumokat tudunk beazonosítani bennük, amelyek az értelmezés által erről a hitrendszerről adnak képet a mai olvasóknak. Részletesebben írok a sámánizmusról és a magyar táltos sajátságos tulajdonságairól.

1.1. A népmesék mint a múlt szemtanúi

A népmesék lehetőséget adnak arra, hogy az olvasók betekintést nyerjenek egy adott kulturális és nyelvi közösség múltjába. Így a népmesék segítik az embereket a múlt megismerésében és a múlttal való kapcsolat kiépítésében, és egy „szakrális kommunikációs aktusnak" tekinthetők (Bálint 2013: 15), amely a mitológiát a jelenhez kapcsolja. „[A] mesék a hagyományban tudás- és ismeretközvetítő szerepet is betöltöttek, és nem a gyerekeknek szóltak" – állapítja meg Boldizsár Ildikó (Boldizsár 2017: 51). Bár jelentős átalakuláson mentek keresztül, amikor a szájhagyományt a 19. század eleji írásos gyűjtemények váltották fel, és ekkor funkciójuk is megváltozott, ma több okból is újjáéledésüknek lehetünk tanúi. Ahogy az emberek jobban megértik, hogy a népmesék milyen gazdag tudást őriztek meg évszázadokon át, egyre gyakrabban fordulnak hozzájuk akár személyes indíttatásból, akár egy nagyobb közösség tagjaiként, hogy megtalálják gyökereiket. Bálint Péter a következőképpen fogalmazza meg a népmesei világok értelmezésének kereteit: „A mesekutatónak és a megjelent meseszövegek értelmezőjének kötelessége a tradícióhoz, a tradicionális népmese

hagyományához való visszatérés, hogy a közös (közösen öröklött) tudásból oly' méltánytalanul elveszni, örökre és végérvényesen eltűnni látszó értékeket mentsen meg, hozzon vissza […], amelyek erősítik a kollektív emlékezetet és az identitás újragondolását" (Bálint 2013: 7).

1.2. A sámánhit és a magyar népmesék kapcsolata

Az etnográfusok és folkloristák már a 20. század elején meg voltak győződve arról, hogy a népmesék fontos szerepet játszanak a nemzet mitológiájának megismerésében. Róheim hangsúlyozza, hogy „a mesékben több primitív réteg őrződik meg vagy kel életre, mint az élő folklórban" (Róheim 1915: 301). Honti (1940: 311−312) is azt mondja, hogy „az ősi mitikus és vallásos világnézeteket kell figyelembe venni, amikor a mese egyedi világának értelmét keressük", míg Solymossy (1922: 30) kijelenti, hogy „az ősi vallások elemei kisebb epikus egységekben vagy mesék motívumaiban rejtőznek". Diószegi szerint „nyilvánvaló, hogy a magyar sámánhit vagy tágabban értelmezve a honfoglaló magyarság hitvilága, ha egyáltalán megismerhető, úgy elsősorban a magyar néprajzi anyag – a néphit, a népszokások, gyermekjátékok, a mesék stb. alapján tárható fel" (Diószegi 1998: 6). Tehát megállapíthatjuk, hogy a népmeséknek és hiedelmeknek közös a gyökere, és bennük a mágikus-mitikus elemek élnek tovább. A kortárs mesekutatók közül többek között Boldizsár (2017: 67) is rámutat arra, hogy „a varázsmese forrásai a történeti valóság keretei között vannak, vagyis a mese gyökereit a múlt történeti valóságában kell keresnünk. […] [A] mesemotívumok nagy részét csak a szertartásokkal való összevetés alapján értjük meg." Az idézetben szereplő varázsmese mint típus a tündérmese másik elnevezése. Propp (1999), szintén elismert mesekutató szerint ezek a mesék mitológiai mesék, ezért a vallásos fogalmak kontextusában kell őket tanulmányozni.

1.3. A sámánizmus továbbélése

Hoppál (2006) szerint a magyar kutatók a 19. század közepétől rendszeresen foglalkoztak a sámánizmussal, és ennek az a legfőbb oka, hogy a sámánhitet a kereszténység előtti idők vallási rendszerének, így a magyarok ősvallásának tartják. Ennek okát Diószegi (1998) a következőkkel magyarázza: „A magyarság, amikor finnugor rokonaitól elszakadt, török népekkel került mélyreható kapcsolatba. A magyarság elődeinek anyagi és szellemi kultúrája ezek hatása alatt fejlődött tovább, [..] hitvilága tehát e népek vallási rendszeréhez hasonlíthatott. Ez pedig abban az időben a sámánhit volt" (Diószegi 1998: 7).

Hoppál (2006) azt állítja. hogy Diószeginek sikerült bebizonyítania, hogy a magyar folklórnak van egy olyan ősi rétege, amely a honfoglaló magyar törzsek szellemi kultúrájának része volt, és ez a sámánizmus. Viszont ugyancsak Diószegi írja, hogy a Kárpát-medencei letelepedés utáni változások következtében ez a hitrendszer szétesett, és egyes elemei csak mint hiedelmek vagy babonák maradtak fent, a leginkább hitelület vesztett alkotórészek pedig beépültek a mesékbe vagy gyermekjátékokká alakultak át (Diószegi 1998). Bár a kereszténység a hitrendszer pogány gyakorlatait betiltotta, 10 évszázaddal később a folkloristák magyar nomád pásztorok körében a sámánhagyomány nyomára bukkantak (Róheim 1925, Diószegi 1998).

Felmerülhet a kérdés, hogy a folklór és különösen a népmesék hogyan őrizhették meg évszázadokon át ezeket a történelmi emlékeket. Rice (1980) ezt a jelenséget a kulturális sémákkal magyarázza. Azt állítja, hogy „a történet megértése magában foglalja a hallgató sémáihoz való asszimilációt" (Rice 1980: 156), és hogy „a megértés elmélete, amely a kulturális sémákhoz való asszimiláción alapul, magyarázatot adhat a jelentéssel bíró anyagok kulturális értelmezésének sztereotip vagy jellegzetes formáira" (Rice 1980: 168). Tehát ha a történet és az abban megjelenő motívumok értelemmel bírnak a hallgató számára, és összhangban vannak a hallgató kulturális kontextusával, világképével, akkor a

szájhagyomány meg tudja őrizni és tovább tudja adni őket a következő generációknak. A népmesékben megjelenő egyes motívumok értelmezéséhez ezért valóban ehhez az ősi hitrendszerhez kell fordulni, amelynek napjainkban egyfajta újra felfedezése zajlik, és amely jelentős megújuláson megy keresztül (Povedák–Szilárdi 2014). Nemcsak a laikusok, de a kutatók körében is népszerű a téma; a területen elért legújabb tudományos eredményeket Hoppál (2006) foglalja össze.

1.4. A népmesék és hősmesék

Ennek az aktuális érdeklődésnek az egyik hozadéka lehet, hogy a népmesék szimbólumrendszerének alaposabb megértéséhez juthatunk el, hiszen néhány visszatérő mitikus motívum a sámánhagyományokra vezethető vissza. Ahhoz, hogy feltárjuk a két hagyomány közötti kapcsolatokat, és meglássuk, hogyan váltak a sámánrituálék mágikus gyakorlattá a népmesékben, olyan mesékkel kell dolgoznunk, amelyek valamennyire megőrizték eredetiségüket. Erre egy korábbi vizsgálat során (lásd Makkos 2021) alkalmasnak találtam a *Szép Miklós* című népmesét. Ezt a mesét hosszú és bonyolult cselekmény jellemzi, ezért a magyar népmesék férfihőseire jellemző sajátosságok széles skáláját mutatja be.

A *Szép Miklós* Benedek Elek (1859–1929) gyűjtése, és bekerült egyik legnagyobb népmesegyűjteményébe is, melynek címe *Magyar mese- és mondavilág* (1894–96). Benedek Elek népmesegyűjtő, író, újságíró volt, aki a szóbeli népmesehagyomány megőrzésében, írásossá alakításában korában a legaktívabb szerepet játszott. Ahogy egyik kritikusa mondja: „műveinek hatása a magyar irodalmi és köznyelv fejlődésére csak a Biblia hatásához hasonlítható” (Szabó 2003). Mielőtt gyűjteménybe foglalta és publikálta őket, összegyűjtött meséit adaptálta is, de a meseválasztás nála mindig a morális tartalomra épült, miközben a mitikus elemek nem voltak fontosak számára (Lengyel 1974; Hegedűs 2006). Ezért feltételezhetjük, hogy Benedek Elek nem változtatta meg azokat a motívumokat, amelyek a mesék mitikus rétegét alkotják, mivel ez kívül esett az érdeklődésén. Mindezen okoknál fogva a Benedek Elek által gyűjtött népmesék alkalmasak lehetnek a mitologikus motívumok tanulmányozására.

A magyar népmesék osztályozása (Kovács 1979) alapján megállapíthatjuk, hogy a *Szép Miklós* és a hozzá hasonlító tartalmú mesék a hősmese kategóriájába esnek, amely a legarchaikusabb típusú mese. Az ilyen mesékben a mitikus elemek, motívumok, szereplők vagy epizódok a realisztikus elemekhez, motívumokhoz, szereplőkhöz vagy epizódokhoz hasonló természetességgel illeszkednek a mese cselekményébe. A hős (hősnő) emberfeletti tulajdonságokkal rendelkezik, mindig előre tudja, hogy mi fog vele történni, ebben természetfeletti segítői vannak, és sokszor nagyszabású, világrengető tetteket hajt végre. A hős valamilyen nemes célból képes állattá változtatni magát, és ekkor mindig jóindulatú. A hősmesékben a hangsúly a küzdelmen, a párbajon van (Kovács 1979).

M. Pap (1994: 274) egy hasonló hősmesét (*A sötétség országa*) elemez, amely a „bolygófelszabadító” mesék alosztályába tartozik. Az utolsó párbajban, melynek célja, hogy visszaszerezzék a bolygókat a sárkányoktól, akik ellopták őket, a hős kék lánggá változik, míg a sárkány, akivel harcol, vörös lánggá változik.

Különleges példája a bolygófelszabadító hősmesének az *A hétlábú paripa* című magyar népmese[1], amelynek főhőse a táltosokra jellemző tulajdonságokkal rendelkező leány. A hősnő egy nagyon szegény özvegyasszony egyetlen lánya, Ilona, aki Tündérország özvegy királynéjához szegődik el szolgálni, majd azért, hogy feleségül vegye a királyné egyetlen fia, megküzd a sárkánykirállyal, és visszaszerzi az ellopott napot, holdat és csillagokat.

[1] A hétlábú paripa, magyar népmese In: T. Aszódi É. (szerk.) (1962). *Világszép népmesék 2*. Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó. 181–184.

1.5. A táltosok jellemzői és gyakorlatai

Hoppál (2006) Bánt (1908) idézi, aki szerint a táltos fő tevékenysége a jóslás, a gyógyítás és az ördögűzés volt. Bán egyébként a sámánizmust nem tekintette önálló vallásnak, csupán az animizmus egyik megnyilvánulásának. Kodolányi (1945) pedig azt tárta fel, hogy a magyarok ősi hitrendszerében a táltos olyan emberfeletti lény, aki a sámánok leszármazottja, és akinek a harc az egyik legfontosabb ismérve. Emiatt gyakran megváltoztatja külsejét: lángként, bikaként vagy égő kerékként jelenik meg. Ellensége általában egy kék láng vagy egy fekete bika, míg ő egy vörös láng vagy egy világos szőrű bika.

Az alábbiakban Diószeginek (1998) az ősi magyar táltosok jellemzőit feltáró, kiterjedt kutatásai alapján foglalom össze a nekik tulajdonított különböző szerepeket: a táltos kiválasztott, álruhás, újjászületett, rejtőzködő, médium, gyógyító vagy ártó, természetfeletti harcos és lovas.

A táltos kiválasztott. Táltosnak születni kell, ennek jele a felesleges csont: ez lehet egy tizenegyedik ujj, egy vagy több plusz fog. Ha ez a felesleges csont elveszik vagy valakik elveszik tőle, nem válhat táltossá, vagy ha ez felnőtt korában történik meg vele, akkor a csonttal együtt elveszti az erejét is. Ezért a kiválasztottságot felismerő szülőknek, felnőtteknek a csontot és a gyermeket egyaránt meg kell védeniük. Fiatal korában a leendő táltos rendkívül erős, barátságtalan és melankolikus, és alapvetően elutasítja a kiválasztottságot. Amikor betölti a 7. életévét, idősebb táltosok elrabolják, hogy megtörténjen a beavatása.

A táltos álruhás. A rejtőzés a magyar táltos szokványos állapota. Nehéz felismerni, mert úgy néz ki, mint egy szegény vándor. Pásztorként vagy béresként vándorol, így a hétköznapokban elrejti kiválasztottságát és természetfeletti képességeit.

A táltos újjászületett. Az elrablás után a táltos tudását idősebb táltosoktól kapja meg, és ez a folyamat általában három napig tart. Ezekben a napokban mély álomban fekszik, gyakran halottnak tűnik. Ezt az állapotot rejtőzködésnek, rejte(ke)zésnek, révülésnek nevezik. A hagyomány szerint a tetszhalott test gyakran vérben fekszik, mert az idős táltosok feldarabolják. Amikor letelik a három nap, a testét ugyanazok a táltosok összerakják, így felébred vagy újjászületik, és táltossá válik.

A táltos rejtőzködő. Amikor a magyar táltos transzállapotban van és a szellemekkel beszélget, azt is rejte(ke)zésnek nevezik, mivel akkor is halottnak tűnik. Amikor a táltos harcol, állattá, lánggá vagy kerékké változik, és ez az állapot szintén rejte(ke)zés, hiszen emberi testét rejti el.

A táltos médium. A táltos tudással rendelkező ember – a sámán szó tudóst jelent a tunguz nyelvben, míg a magyarban a táltos a tudós szóval rokon. A táltos képes arra, hogy a földben elrejtett dolgokat, kincseket vagy pénzt megtalálja tükör segítségével. Látja és elmondja a jövőt, megidézi a természetfeletti lényeket, feloldozza és megköti az embereket mágikus dobja vagy szitája segítségével. Dobját (ami egyben lova is) úgy kelti életre, hogy vízzel vagy tejjel meglocsolja, és tűz fölé tartja. Amikor transzállapotban van, lovára (dobjára) ül és a szellemvilágba látogat, és a szellemekről és a szellemektől információkat kap. A szertartások alatt különleges ruhát visel, dobol, énekel és táncol. Ruházatához számos szimbolikus kiegészítő tartozik, például fejdísz, eszközei között pedig létra és szellemfogó tükör is megtalálható.

A táltos gyógyító vagy ártó. Eddig a táltosról mint férfiről beszéltem, mert a táltos a hagyomány szerint a női boszorkányok férfi antagonistája. Azonban számos feljegyzett eset van női táltosokról is. Alapvetően a táltos segítőnek számít, mivel képes betegségeket gyógyítani (dobbal vagy szitával), és más táltosokkal megküzdve megelőzni a járványokat. De ha nem elégedett (mert például nem adnak tejet neki a házigazdák), akkor vihart okozhat, vagy elpusztíthatja a jó termést.

A táltos természetfeletti harcos. A táltos más táltosokkal küzd, hogy megszerezze, megtartsa vagy megerősítse pozícióját. Leggyakrabban bika vagy láng formájában harcol, de néha ló alakjában is. Ellensége mindig más színű (fekete vagy sötét szemben a fehér vagy világos bikával, piros szemben a kék lánggal). A győzelemhez szüksége van a közösség segítségére. Arra kérik őket, hogy üssék a másik bika patáját egy bottal, vagy öntsenek vizet a másik lángra. Ha állat alakjában legyőzik, a táltos megbetegszik, vagy ha a bika meghal, a táltos is meghal. Nagyon gyakran küzd a közösségéért, egy adott településen az esőért, a jó időért vagy a jó termésért. Mindig a levegőben harcol, esőt, vihart vagy jégesőt kavar, és ezekben vagy sötét felhőkben utazik. Tudja, mikor, hol és kivel kell megküzdenie, és nem tudja elkerülni ezeket a harcokat. Felbukkan a semmiből, és hirtelen el is tűnik a semmibe.

A táltos lovas. A magyar táltosnak van egy természetfeletti lova, ezzel megy mindenhová. Elterjedt vélekedés, hogy a ló gyors és még repülni is tud. Amikor a táltos megveszi és ráül, egy pillanat alatt eltűnnek az égben. Fontos megemlíteni azt is, hogy a „táltos” szó az ember és a ló megnevezésére is használatos.

2. Olvasókönyvek meséinek vizsgálata

A következőkben a vizsgálat céljának megfelelően áttekintem az általános iskolai olvasókönyvekben megjelenő meséket, különös tekintettel a magyar népmesékre, és bemutatom, hogy mely népmesék tartalmaznak olyan mitikus elemeket, amelyek visszavezethetők a sámán hagyományokhoz. Az egyes mesék kapcsán azt is bemutatom, hogy a tankönyvi feladatok rámutatnak-e ezekre az ősi hagyományokra, vagyis létrejön-e az a kapcsolat a múlttal, amelyre ezek a mesék lehetőséget adnak.

Az olvasókönyveket egészen az ötödik osztályig áttanulmányozva összesen három olyan magyar népmesét találtam, amelyek valamilyen módon tartalmaznak olyan mitikus elemeket, amelyek a sámánizmushoz köthetők. Ezek *Az égig érő mesefa*, a *Mezőszárnyasi* és *Az égig érő fa* című mesék.

Az égig érő mesefa című mese a 2. osztályos Hétszínvarázs olvasókönyvben (56. o.) található. Besorolása szerint magyar népmese. A mese mitikus eleme az égig érő fa, amely a táltos létrájának szimbolikus megjelenítése, amely segítségével a világok között közlekedik. A fa a mese szerint csodás képességekkel bír: egy szem babból nő ki, egészen az égig ér, és beteríti az egész világot mesékkel. A babból születik Babszem Jankó, a mesemondó, aki világgá megy, hogy mindenütt tudjon mesélni. Az olvasókönyvi feladat a mese csodás eseményeire kérdez rá, de nem utal a táltos létrájára.

A *Mezőszárnyasi* című mese Benedek Elek gyűjtése, és a 3. évfolyamos Olvasókönyvben található (3/2, 31–35. o.). Ennek a mesének a hőse egy lovas természetfeletti lóval, akit sánta, girhes csikóként lát meg a szemétdombon. Ez a ló tud beszélni, és hamarosan aranyszőrű paripává átváltozik, aki tud repülni is. A hős természetfeletti harcos is, aki megküzd három sárkánnyal, elpusztítja a boszorkányt, és a királylányokkal együtt a napot, a holdat és a csillagokat is visszaszerzi. A mesében jelen van a táltosság megszerzésének és az újjászületésnek a motívuma is, amikor a hős állat képében megjelenő segítőitől csodás erőt kap: az utolsó sárkányfejek levágásához két hollótól kap egy-egy csepp vizet. Végül a hős látnoki képességekkel bír és a szellemvilággal is kapcsolatba kerül: az égi kováccsal előre elkészítteti a tüzes golyóbist, amivel a mese végén a boszorkányt le tudja győzni. Mint látható, a táltos több tulajdonsága is megjelenik a mesében, ennek ellenére az olvasókönyvi feladat a mesebeli számokat figyelteti meg, melyeknek igazából nincs különösebb jelentőségük a történet szempontjából, és nem járulnak hozzá a mese egyediségéhez. Vagyis ebben az esetben ezek a mitikus elemek észrevétlenek maradnak a feldolgozás során.

Végül az ötödik évfolyamon találkozunk az Irodalom tankönyvben (39–47. o.) *Az égig érő fa* című magyar népmesével. A mese hőse különös bátorságról és ügyességről tesz tanúbizonyságot, amikor megmássza a címben szereplő fát, hogy átjusson egy másik világba,

ahová a sárkány elvitte a királykisasszonyt. A hős álcázza magát, mivel a király udvarában kondásfiúként, míg a sárkány kastélyában a királykisasszony kisinasaként rejtőzködik. Ebben a mesében is jelen van a lovas motívum: a paripát a másik világban találja meg a hős, és parázzsal eteti, hogy életre keljen, átváltozzon. Itt maga a táltos ló a kiválasztott és rendelkezik több csonttal, mivel 5 lába van. Ahogy erre Pápes (2013) rámutat, a táltos paripa a hős saját spirituális, archaikus, kreatív rész, belső lelki vezetője, aki iránymutatást ad neki. A *Szép Miklós* című mese elemzése kapcsán pedig magam is megállapítottam, hogy a hőssel együtt küzdő paripa a mese metaforikus világában a hős küzdő lelkének megjelenítése (Makkos 2021). A mese hőse továbbá látnok is, mivel a segítő malaca által előre látja az eseményeket, tanácsokat ad neki. Végül természetfeletti harcos is, mert a táltossal együtt megküzd a sárkánnyal és annak különböző megjelenési formáival (vaddisznó, nyúl, lódarazsak).

Az égig érő fa című meséhez tankönyvi magyarázat kapcsolódik: Diószegi Vilmos: *A pogány magyarok hitvilága* című könyvéből található egy idézet, amely a fentebb felsoroltak közül egy aspektust emel ki, ez pedig a világfa vagy tetejetlen fa. A részlet szerint ez a fa a világ több szintje közötti átjárást szolgálta az ősi magyar hit szerint, és megmászása a hősiesség próbája. A hős a fa tetején a felsőbb világok lakóival tud beszélni, és olyan tudást szerez, amivel a földi élet próbáinak sikeresen meg tud felelni, és ennek boldog élet lesz a jutalma.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy az olvasókönyvekben a mesékhez kapcsolódó feladatok sehogy, míg az egyetlen magyarázat is csak nagyon korlátozottan utal arra az ősi hitvilágra, amely tulajdonképpen a mesék magyarázó ereje.

Összefoglalás

Elemzésemben azt kívántam bemutatni, hogy a magyar népmesék egy bizonyos típusa, a varázsmese, ezen belül pedig a hősmese metaforikus világa hogyan tükrözi az ősi magyar sámánhagyományokat. Az etnográfiai kutatások által feltárt sámángyakorlatokkal összevetve a mesei világot megállapíthatjuk, hogy ezek a mesék mindenképpen ebből a hagyományból táplálkoznak. Ezért ha ebből a szemszögből közelítjük meg őket, sokat tanulhatunk a mitologikus múltról. A meséknek ugyanis legalább két rétege van: egy cselekmény vagy felszíni réteg és a mitológiai vagy mélyréteg, a mese képi világa pedig összekapcsolja ezt a kettőt egymással. Boldizsár (2017) mutat rá arra, hogy a magyar mesék sajátossága, hogy a mágikus és racionális elemek harmonikusan keverednek egymással. Értelmezésem szerint ez azért lehetséges, mert a ma már mágikus elemeket egykor valóságként élték meg az emberek, és ezek a mesék és metaforáik a világnak ezt a fajta logikáját közvetítik. Különösen fontos megjegyezni, hogy a mai olvasó ugyanezzel a természetességgel olvassa ezeket a meséket, és Kövecses (2010: 214) kifejezésével élve „intertextuális koherenciát” tapasztal, mivel ezeket a metaforákat a meséket újramondó és megőrző emberek kulturálisan egyedi kontextusa alakította ki, amelyen ez a kulturális közösség a mai napig osztozik.

„Az ember a mese által beléphet a »mitikus időbe«, ami alapvetően különbözik a »történelmi időtől«. A mitikus időben ugyanis kinyílhat számára az ősök tanítása, tapasztalata, ezáltal hozzákapcsolódhat egy másfajta rendhez, s lehetőséget kaphat arra, hogy nagyobb összefüggésekben láthassa önmagát” (Boldizsár 2017: 51). Ugyanakkor a mesekutató többször is hangsúlyozza, hogy a népmeséket eredendően nem gyermekeknek szánták, hanem felnőtteknek szóló alkotások voltak, tehát nem kérhetjük számon, hogy miért nem töltik be azt a tudásátadó szerepet az iskolai olvasókönyvekben, amire alkalmasak lennének. Ez az, amiért érdemes lenne felsőbb osztályokban a fentebb vázolt megközelítéssel is foglalkozni ezekkel a típusú népmesékkel, mivel az ősi hitvilágokról, ezen belül pedig a magyar táltosról való tudást tudnánk gazdagítani általuk.

Irodalom

Bálint P. 2013. *Meseértés és értelmezés. A kárpát-medencei népmesehagyomány hermeneutikai vizsgálata.* Debrecen: Didakt Kft.

Bán A. 1908. A sámánizmus fogalma és jelenségei. *Ethnographia* 19: 81−91.

Boldizsár I. 2017. *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban.* Budapest: Magvető.

Diószegi V. 1958, 1998. *A sámánhit emlékei a magyar népi műveltségben.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Hegedűs I. J. 2006. *Benedek Elek.* Monográfia. Csíkszereda: Pallas-Akadémia Könyvkiadó.

Honti J. 1940. A népmese háttere. *Ethnographia* 51: 308−320.

Hoppál M. 2006. A samanizmus kutatása Magyarországon. *Ethnographia* 117: 345−367.

Kodolányi J. 1945. A táltos a magyar néphagyományban. *Ethnographia – Népélet* 56: 31−37.

Kovács Á. 1979. A hősmese. A népmese műfajai és a népmesekatalógus I. *Ethnographia* 90: 457–479.

Kövecses Z. 2010. Metaphor and Culture. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 2(2): 197–220.

Lengyel D. 1974. *Benedek Elek.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Makkos A. 2021. *The cultural conceptualisation of the ancient Hungarian magician as it is preserved in folk tales* (előadás) The Third Cultural Linguistics Conference, Győr, Széchenyi István Egyetem, 2021.06.16.

M. Pap G. 1994. Keleti örökség népmeséinkben. In: Pap G. (szerk.) *Csodakút. Népmese, beavatás, álomfejtés, napút, mélylélektan, ezotéria. Tanulmányok a népmeséről.* Budapest: Pontifex Kiadó, 269–284.

Pápes É. 2013. *Királylányok, tündérek, boszorkányok. A nő három arca a mesében.* Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Povedák I.–Szilárdi R. (szerk.) 2014. *Sámán sámán hátán. A kortárs pogányság multidiszciplináris elemzése.* Szeged: SZTE BTK Néprajzi és Kulturális Antropológia Tanszék.

Propp V. J. 1999. *A mese morfológiája.* Budapest: Osiris Kiadó.

Rice, G. E. 1980. On Cultural Schemata. *American Ethnologist* 7(1): 152–171.

Róheim G. 1915. A külső lélek és synonimái a népmesében. *Ethnographia* 26: 299−301.

Róheim G. 1925, 2018. *A magyar sámánizmus. A táltos.* Onga: Hermit Könyvkiadó Bt.

Solymossy S. 1922. Keleti elemek népmeséinkben. *Ethnographia* 33: 30−44.

Szabó Zs. 2003. Benedek Elek a gyermek- és ifjúsági irodalomért. A mese szerepe a nevelésben és a kommunikációs készség fejlesztésében. *Elektronikus Könyv és Nevelés* 5(2). http://epa.oszk.hu/01200/01245/00018/20SzaboZs.html (letöltve: 2020.03.06.)

Tengelyi L. 1998. *Élettörténet és sorsesemény*. Budapest: Atlantisz.

Inspiráló tárgyak. A győri Fruhmann-kályhagyűjtemény kultúraközvetítő modellje

Paál Zsuzsanna
Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum, Győr

Bevezetés

A múzeumi kutatásokés a kultúraközvetítő tevékenységek közti összefüggéseket taglalom tapasztalataim fényében. Egyetértek azzal az állítással, hogy „a múzeum elsősorban a megértés helye és nem a tudás megszerzésének. A múzeum, mint médium (közvetítő) lehetőséget nyújt arra, hogy a nézés fiziológiai folyamata az értő látás átfogó élményévé váljon az autentikus tárgyakkal való találkozáskor” (Waidacher1999: 212).

A győri Fruhmann-ház kályhagyűjteménye muzeológiai kutatásán keresztül világítom meg a kultúraközvetítés tárgyakra alapozó helyi és elképzelhető modelljét. Nemzetközi kitekintésben vizsgálom meg a muzeális intézmények tudományos és közművelődési téren szerzett tapasztalatait. A győri Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum (továbbiakban: RFMTM Győr) Cserépkályhatörténeti Gyűjteményét övező tudományos- és kultúraközvetítő tevékenységek bemutatásához a muzeológiai praxist hívom segítségül, a kályhásmesterség kutatásával összefüggésben. A kultúraközvetítés terén szerzett tapasztalatok áttekintésekor a sikerrel kecsegtető és a résztvevőket inspiráló megoldásokat helyezem előtérbe és azokra reflektálok.

A Fruhmann-ház (1. ábra) országosan egyedülálló, a múzeum Iparművészeti Gyűjteményi egységének részét képező cserépkályhatörténeti tematikus tárgyegyüttes sajátosságainak figyelembe vételével érvényesek; az RFMTM többi tárgyi kollekciójára korlátozott mértékben vonatkoztathatók.

1. ábra A győri Fruhmann-ház Cserépkályhatörténeti Kiállításának egyik szobája
Forrás: RFMTM, Győr 2008.

Az „autentikus tárgyak interpretatív bemutatása” (Waidacher 1999/2011:147), azaz a „kultúraközvetítés” és annak fogalomkörében szinonimaként használom a muzeális közvetítés, múzeumi közvetítés, ismeretterjesztés, múzeumi kommunikáció, ismeretátadás, közművelődés, értékközvetítés, és a szélesebb értelemben a kulturális tartalom kifejezéseket is (Csesznák 2009). Az élmény alapú megismerési folyamat előtérbe helyezését tekintem érvényesnek a múzeumi foglalkozásokon, LLL szemlélettel. A „kurátor” kifejezést használom a gyűjtemény muzeológiai gondozásáért, a kiállítások előkészítéséért és a tudományos feladatok ellátásáért felelős muzeológus jelölésére.

A múzeumot kulturálisan meghatározott és közösségi színtérnek tekintem. „Egy közösség kultúráját kulturális rendszerek konglomerátumaként” (Horányi 1993:4) fogom fel.

A győri kályhagyűjteményben történő kultúraközvetítést a résztvevők élethelyzet-típus jellemzői felől vizsgálom.

1. Muzeológia és kultúraközvetítés

A múzeum „a látogatónak intellektuális és érzéki élvezetet közvetít” (Waidacher 2011:168). A tárgyaknak történeti jelentőségük van és „tudományos dokumentációjuk a forrástudományos kutatásokból" ered (Waidacher 2011:118–119). A muzeológia „multi- és interdiszciplináris kutatásokat tesz szükségessé"(Waidacher 2011: 118). A muzeológiai kutatásban részt vevő szaktudományoknak a megismeréshez nyújtott hozzájárulása „parciálisan épül be a múzeumi munkafolyamatokba” (Waidacher 2011: 154). A muzeológiai kutatás alkalmazott jellegű és specifikus céljai révén (gyűjtés, megőrzés, feldolgozás, kommunikálás) minden másfajta tudományos kutatástól eltérnek. A közvetítési folyamat a szakirányú és interdiszciplináris kutatások eredményei nyomán veszi kezdetét.

A kurátori kutatásokban feltárt dokumentáció az adekvát kultúraközvetítési gyakorlatból megismerhető: a muzeális közvetítés alapját gyűjteményben tevékenykedő muzeológus értelmező tanulmányai teremti elő.

2. ábra A Cserépkályhatörténeti Gyűjtemény, a kiállítótér, autentikus műhely, látványtár és kézműves foglalkoztató a Fruhmann-házban
Forrás: RFMTM, Győr.

1.1. A múzeumi kultúraközvetítésagenerációk tükrében

A kultúraközvetítés fogalomkörét alkotják a kulturális jelenségek átadása, örökítése: az átvétel, azonosulás és azonosítás. „A kultúraközvetítés interaktív szocializációs és kommunikációs folyamat. A folyamat résztvevőinek az egyik fele átadja, míg a másik fele átveszi a közösségi identitást és magatartásrendet: viselkedést és gyakorlatot” (Zsikó 2000: 54). A múzeumi kommunikáció a kiállítások, előadásokon nyilvánul meg, míg a tanfolyamok, szakkörök és táborok tárják fel igazán a tárgyak belső világát. A múzeumi közösségfejlesztés az önképzést önkéntesen vállaló egyénekből létrejött kisközösségekben valósul meg (Patkó 2015).

A múzeumokról szóló kulturális törvény az intézmény és az egyén szemszögéből közelíti a kérdést. Közművelődési tevékenység a polgárok iskolán kívüli, öntevékeny, kultúraelsajátító, művelődő és alkotó célú cselekvése, amely jellemzően együttműködésben valósul meg. A művelődő közösséget lakossági csoportként definiál, amely önképző, társas tevékenység szerint különül el. 1997. évi CXL. törvény: 37/A. § (2). értelmében a múzeum a kulturális közvetítés során a közönség igényeit elégíti ki. Az önképzésre önkéntesen vállalkozók csoportjai a kulturális rétegződések eltérő viselkedésmintái és a résztvevők élethelyzet-típusa alapján elkülönülnek.

A múzeumi kultúra közvetítési igényének megerősödése a 20. században tapasztalható először. A „látogatókutatás vizsgálja a társadalom múzeummal kapcsolatos attitűdjeit” (Koltai

2011: 72–74). Hazánkban az innováció jeleként „az 1990-es évek közepétől jelenik meg a látogatóbarát múzeum” (Koltai 2011: 24). Mára a „kreatív megoldások és a nyitott múzeum" divatoznak (Koltai 2010: 176–179). A múzeumra nehezedő társadalmi elvárások súlya közben egyre nagyobb, a múzeumi közművelődésben alkalmazottak új kihívásokra való szakmai felkészítése ezzel azonban nincs összhangban. A múzeum sokféle látogatói attitűddel szembesül, így például az új, Y, Z generációk gyökeresen megváltozott múzeumlátogatói motivációival. A különbség az ismeretek terjedésében, bevésésében mutatkozik meg leginkább (Pais 2013). Egyre egyértelműbb a valóság ismeretében, hogy minden látogatói korcsoporthoz sajátosan illeszkedő módszereket és megközelítést kell alkalmazni a múzeumokban, ám ehhez specifikusan képzett alkalmazottakra is szükség lenne. A múzeumok „iskolabarát” fejlesztésével összefüggésben az iskolák tereit kifelé tágítják, és a pedagógiai célú tevékenységeket áthelyezik az iskolán kívüli térbe, ami nyomást helyez a múzeumokra. Kevés ma már azt feltételezni, hogy pozitív hozadéka lenne az iskola és múzeum közti együttműködésnek, és hogy a múzeumba kihelyezett tanítási alkalmak elősegítik a gyermekekben a komplex látásmód kialakulását (Takács–Csimáné 2016).

Az iskola és a múzeum két különböző kommunikációs világ (Waidacher 2011). Érdemes lenne elfogadnunk, hogy a közművelődés nem képes tanítani, a múzeum inkompatibilis az iskolával. Többet várunk el a „múzeumpedagógiától”, mint ami attól elvárható lenne. A múzeumlátogatás elköteleződést tesz szükségessé. A látogatók – az iskolára jellemző tanításszervezés helyett – önmaguk szabályozzák az „elsajátítást”, eszerint „visszamegy, kihagy, szünetet tart, elmélyít, kiegészít, elfelejt" (Waidacher 2011: 144–145).

A múzeum andragógiai tevékenységeinek szorgalmazása sokkal inkább indokolt lenne. A felnőtt látogató élményhez juttatása a múzeum falai közt: ez a célkitűzés egy öntevékenységet feltételez és egyéni érdeklődést kelt. Nem elhanyagolható tény, hogy a világ népessége demográfiailag elöregedőben van. Előrejelzések alapján 2050-re megduplázódik a 60 évnél idősebb népesség száma, és népesedési szempontból jelenleg Európa a leginkább elöregedőben lévő régió a világon. A már jelenleg is "nagyszámú (27%) 60 év feletti magyar ember múzeumi foglalkoztatásához vannak nemzetközi jó minták" is előttünk, melyeket érdemes kielemezni és az alkalmazás módjai kidolgozni (Koltai 2020: 215). Az időseket célzó múzeumi programok legfontosabb személyiségre gyakorolt hatásai a kutatások értelmében egyértelműen pozitívak: a szocializáció és a pszichés jóllét előmozdítását szolgálják (Koltai 2020).

1.2. A muzeológiai kutatás és a múzeumi kommunikáció összefüggései

A múzeum művelő funkciója iránti társadalmi igény erősödése nem változtat azon a tényen, hogy az ismeretterjesztés mozzanatai a muzeológiai elemzésekre, kutatásokra épülnek. Módszertani szempontból a gyűjteményre vonatkozó eredmények először szakfolyóiratokban jelennek meg a muzeológus tollából. A kutatási és közzétételi folyamat természetéből eredően az új eredmény az ismeretátadás körébe a kurátor kezdeményezésére kerül bele. A kultúraközvetítők a programokat korosztályokra szabottan állítják össze.

2. A győri kályhás mesterség tudományos igényű feltárása

A kályhagyűjtemény kialakulása, gyarapítása, feldolgozása és az eredmények kulturális közvetítése 70 éves múltra tekinthet vissza. A stílustörténeti korszakok szerint vizsgálatok, mesterség- és a tárgytörténeti elemzések, katalógusok, tanulmányok készültek (Cserey 1967; Sabján 1991, 1995, 1999; Székely 2009; Tanai 2010; Szalai 2021; Paál 2022).

3. ábra Kályha oromzati gipszminta negatívja, Fruhmann Antal kályhásmester gyűjtéséből
Forrás: Tanai 2010.

A közelmúltban új lendületet vettek a Fruhmann-ház muzeológiai kutatásai (3. ábra). A 2008 óta látogatható második kályhakiállításhoz kapcsolódóan kulturális közvetítő tevékenységek folytak és a tárgyakat bemutató katalógusok jelennek meg (Tanai 2010; Paál 2022). A 19. századi kályhakészítés jellegzetességeinek feltárása földrajzi térségünkben különös figyelmet érdemel. A rekonstruált történeti kályháknál a kiállításban tapasztalhatja a látogató a meglévő kályhaelemek újakkal történő kiegészítését és más kályhából származó darabokkal történő helyettesítésre is láthat példát (4. ábra).

4. ábra Barokk stílusú hengerkályha a kiállításban (Leltári szám IP.62.36.1.)
Forrás: a szerző saját felvétele 2021.

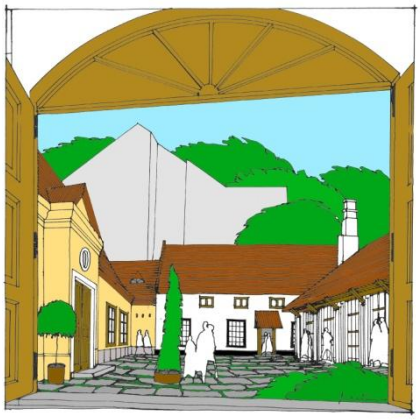
A kályhásmesterség levéltári és egyéb írott forrásainak felkutatása interdiszciplináris szemlélettel, több tudományág (levéltári, történeti, iparművészeti, gazdasági, kézművesipar-történeti, ipar- és technikatörténeti, régészeti, néprajzi, restaurátori) szempontjainak érvényesítésével történik (5. ábra).

5. ábra Kályhacsempe restaurálás
Forrás: RFMTM, Győr

A gyűjteményen alapuló regionális és interdiszciplináris kapcsolatokkal összefüggésben a tárgytörténeti témakör széles és lehetővé válik a győri cserépkályhatörténeti anyag kurátorának munkabizottságokban való részvétele és az Iparművészeti Múzemkerámia- és üveggyűjtményben található kályhák győri anyaggal összehasonlításba helyezése, valamint a tárgytípus ipartörténeti múltjának tanulmányozása. A gyűjteményi tárgyegyüttes a nemzetközi tapasztalatok és a győri cserépkályha kutatások összehasonlításával nagyobb összefüggésbe kerülhet. A kályhagyűjtemény kutatásával összefüggésben újabb feldolgozások, publikációk és tematikus konferenciák, műhelybeszélgetések és tudományos tanácskozások zajlanak.

2.1. Cserépkályha időben és térben

A gyűjtemény gyarapodási évtizedeit követően a Fruhmann-hagyaték hasznosítása 2008-ra valósult meg (26. ábra). A ház felújítását követően a gyűjtemény fizikailag is elkülönülhetett és önálló kiállítóhelyet kapott, itt helyezték el a cserépkályhákat (6–10. ábrák).



6. ábra Látványterv a Fruhmann-ház kiállítóhellyé átalakításához (2008)
Forrás: RFMTM, Győr

7. ábra A győri Fruhmann-ház Cerépkályhatörténeti kiállításának megnyitása napján az első látogatók (2008)
Forrás: RFMTM, Győr.

2.2. A győri kályhásmesterség 1966-os és a 2008-as kiállításai a Fruhmann-házban

A 2022-ben 70 éves a gyűjtemény, ez alatt az idő alatt két nagyobb kiállítás került megrendezésre. A gyűjteményi kutatás mindenkori eredményeire épültek a kályha kiállítások, először 1966-ban, majd 2008-ban, ez ma is látogatható.

2006-ban volt 40 éve, hogy a Xantus János Múzeumban Győr kályhaemlékeinek bemutatásával a múzeum először állított emléket a város egykori fazekas-kályhás mestereknek. Az első kiállításnak 1966-ban még az Apátúrház, a győri főtér legimpozánsabb épülete adott otthont (8–11. ábra). Az 1966-ban 31 kályhát tekinthetett meg a nagyközönség.

8. ábra A 2008-as kiállítás megnyitója a Fruhmann-ház udvarán
Forrás: RFMTM, Győr.

9. ábra Ünnepélyes megnyitó a Fruhmann-házban (2008)
Forrás: RFMTM, Győr.

10. ábra Szecessziós cserépkályha Magyary József kályhagyárából (Leltári szám IP. 66.134.1.)
Forrás: a szerző saját felvétele 2021.

A két kiállítás szemlélete különbözött egymástól. Míg a 1966-os (első) kiállítás leginkább a kályha stílusjegyekre összpontosított, addig a 2008-as kiállítás (második) kiállítás sajátossága, hogy a középső traktusban az egykori kályhakészítő műhely és égetőkemence kerül bemutatásra teljes berendezéssel együtt, autentikus valójában. A műhely az emeleti foglalkoztatóval együtt a multifunkcionális kialakításnak köszönhetően foglalkozásoknak ad helyet (11–12. ábra).

11. ábra Az 1966-os kiállítás megnyitója az Apátúrház dongaboltozatos alagsorában
Forrás: RFMTM, Győr.

12. ábra A Fruhmann-ház autentikus iparos műhelye (2010)
Forrás: RFMTM, Győr.

A tárgyak mögöttes tartalmainak feltárására vállalkozik a második kiállítás (2008), és a kályhakészítőkhöz kapcsolódó személyes iratokat előtérbe helyezi. Megismertet a cserépkályha idehaza előforduló stílusaival, a kályha-technológiai változtatások, esztétikai minőségek, valamint a győri helyi specialitások jellemzőivel. A kályhákon kívül a kiállításban

a mesterséget illusztráló tárgyak is el lettek helyezve, melyek többek között a Magyary, Dachauer és Fruhmann kályhagyártó családok termékeit mutatják be (13. ábra).

13. ábra Szecessziós középpárkányos csempés kályha a Magyary gyárból, részlet. (Leltári szám IP. 66.135.1.)
Forrás: a szerző saját felvétele 2021.

A látogató a két kiállítás keretében összesen 48 iparművészeti kályha alapján alkothat képet az egykori győri nagypolgári lakásokban, a kúriákban, egyházi épületekben meleget adó fűtőberendezésekről. A két kiállítás legértékesebb darabjait a 17–19. századból ránk maradt díszes cserépkályhák képezik (14. ábra).

14. ábra Szecessziós kályha tájképes tábla-betéttel győri műhelyben készült, részlet (Leltári szám IP. 66.138.1.)
Forrás: a szerző saját felvétele 2021.

A kiállítás darabjai egyúttal inspirációs forrásul szolgálnak az épület falai közt zajló kultúraközvetítő programokhoz is: a kályhák kerámia foglalkozások alkalmával bemutatásra kerülnek. A képi illusztrálásukkal rámutatunk a kiállításban rejlő gyakorlati lehetőségekre (15–25. ábra).

15. ábra Középpárkányos csempés kályhahistorizáló stílusban, részlet (Leltári szám IP. 66.137.1.)
Forrás: a szerző saját felvétele 2021.

16. ábra Barokk kályha a győri Kuffler-házból, részlet (Leltári szám IP. 66.139.1.)
Forrás: a szerző saját felvétele 2021.

17. ábra "Bécsi mintás" barokk kandalló porcelánfestéssel, részlet (Leltári szám IP. 66.140.1.)
Forrás: a szerző saját felvétele 2021.

18. ábra Historizáló kályhakandalló a dénesfai Cziráky-kastélyból, részlet (Leltári szám IP. 66.141.1.)
Forrás: a szerző saját felvétele 2021.

19. ábra A dénesfai Cziráky grófok címere kandallós kályhán (Leltári szám IP. 66.141.1.)
Forrás: a szerző saját felvétele 2021.

20. ábra Svéd-rendszerű cserépkályha (Leltári szám IP. 66.158.1.)
Forrás: a szerző saját felvétele 2021.

21. ábra Csempés kályha a Fruhmann-műhelyből (Leltári szám IP. 69.12.1.)
Forrás: a szerző saját felvétele 2021.

22. ábra Klasszicista hengerkályha (Leltári szám IP. 2019.9.1.)
Forrás: a szerző saját felvétele 2021.

23. ábra Klasszicista hengerkályha plasztikus mintával (Leltári szám IP. 2019.10.1.)
Forrás: a szerző saját felvétele 2021.

24. ábra Neorokokó kályha (Leltári szám IP. 2019.12.1.)
Forrás: a szerző saját felvétele 2021.

25. ábra Táblás kályha a Magyary-gyárból (Leltári szám IP. 2019.14.1.)
Forrás: a szerző saját felvétele 2021.

2.3. A győri kályhásdinasztiák

Betekintést nyerhetünk a győri kályhásmesterség és az iparosok életébe a két (1966 és 2008) kiállítás jóvoltából: ők Dachauer, Mágner, Magyary és Fruhmann kályhászcsaládok. Győrött négy generáción át kályhás mesterséget űző dinasztia harmadik tagjaként idősebb Fruhmann Antal például 1910-ben kezdte el tevékenységét az egykori Swarzenberger (ma: Kiss János) utca 9. szám alatt.

A Fruhmann kályhásdinasztia utolsó tagjának adománya folytán az ország mindezidáig egyetlen állandó kályhatörténeti kiállítóhelye a Fruhmann-ház. Ifjabb Fruhmann Antal 1988-ban kelt végrendeletében a Múzeumra hagyta ingatlanát és teljes műhelyét, valamint a kályhás tárgyi emlékeit is. Végakarata értelmében a múzeum birtokába került a dinasztia teljes hagyatéka (26. ábra).

FRUHMANN F. ANTAL kályhásmester

9022 GYŐR, Kiss János u. 9.

1977. május hó

„Alulírott Fruhmann Antal kályhásmester, született Győr 1909. április 12-én, anyja neve: Schramm Mária. Ép ésszel, szabad akaratomból, józan elhatározásomból hagyom meg végrendeletemet.

A Győr, Kiss János utcai 9 szám alatti házamat, műhelyemet és telkemet a győri Xántus János Múzeumra hagyományozom. A múzeumra hagyom a lakóházamban lévő iratokat, tárgyakat, oklevéleimet, oit lévő ipari könyveimet. Ugyancsak a műhelyemet teljes berendezésével, a padláson lévő gipszmintákat, gyűjteményemet. Minden ellenszolgáltatás nélkül kerülnek a Múzeum tulajdonába és birtokába.

Kérem, hogy műhelyemet kisipari muzeális műhelynek tekintsék, azt eredeti helyén és állapotban hagyják meg és azt Győr város lakossága látogathassa meg.

Kívánságom a lakóházammal kapcsolatban az, hogy azt múzeumi célra hasznosítsák és lehetőség szerint abban kályhás mesterséggel foglalkozó kiállítást rendezzenek be."

Fruhmann Fülöp Antal
kályhásmester

26. ábra Legifjabb Fruhmann Antal végrendelete
Forrás: RFMTM, Győr.

3. A győri kályhásmesterséghez kapcsolódó helyi kultúraközvetítés minőségi szintjei

A gyűjtemények tárgyi anyagát ismertető kultúraközvetítési tevékenységekben rendszeresen felmerülnek a múzeum és látogató közti kommunikációt érintő kérdések. Kérdés, hogy vajon a múzeumi tárgyak miként inspirálhatják résztvevőket tárgyak alkotására?

A múzeumi művelődési eseményeken három típus figyelhető meg a látogatói részvétel minősége szempontjából a múzeumunk kiállítótereiben: a tömeges önkéntes, a tömeges nem önkéntes és az egyedi érdeklődéshez köthető önkéntes részvételt. Az évente megrendezésre kerülő legnépszerűbb nagyesemények tömegeket vonzó, egyszeri alkalmak. A kiemelkedő napokon családok és baráti társaságok közösségei képviseltetik magukat és szereznek benyomásokat, tájékozódnak. Ezt tömeges önkéntes részvételnek tekintem. Ilyen eseményhez kapcsolódik például a kályhacsempe restaurálási foglalkozás. Ezzel szemben az éves ritmusban rendszerességgel működtetett szakkör, tanfolyam, nyári tábor, projektnap és szakmai nap a felnőttek tudatos és célirányos választásán, regisztrációs helyfoglalásán és előre bejelentkezésén alapulnak, ezért egyedi érdeklődéshez köthető önkéntes részvételnek tekinthetők. A nagyrendezvény és az egyéni jelentkezésen alapuló önképző részvétel közönsége eltér egymástól, de átfedések vannak. Tömeges nem önkéntes részvételnek tekintem a harmadik típusú résztvevőt, őket a múzeumba kihelyezett és kötelező iskolai tanórák tanulói alkotják. Az iskolai tervezésnél ez esetben hangsúlyosan javasolnám a tehetséggondozás szempontjainak nagyfokú érvényesítését, szemben a mai gyakorlata, amikor teljes osztályok vesznek részt. A gyűjtemény tárgyai az érdeklődéssel felkészült és motiváltan érkező tanulók számára nyújt igazán sokat.

Mindkét „tömeges"csoportból a későbbiekben feljebb lépés fordulhat elő a részvétel minőségét tekintve az egyedi érdeklődéshez köthető önkéntes részvételi csoportba. Ez a „felsőbb" szint tekinthető a múzeumi kultúraközvetítés legintenzívebb formájának és művelődési szempontból is legeredményesebbnek. Több elképzelhető formában is megvalósulhat, például a résztvevő kedvet kaphat és az önképzést önként vállalva jelentkezik az éves foglalkozások valamelyikére. A látogatása önkéntességen és egyedi elköteleződésen alapuló bekapcsolódással jár: a sajátos múzeumi környezetben, szabadidőben történik és élményekbe burkolt megértésen alapuló önképzést testesít meg.

3.1. A Fruhmann Cserépkályha-történeti gyűjteményre alapozó projektek

A Fruhmann-ház 2008-as megnyitását követő években a közművelődés fellendülését elősegítette az intenzív projekt tevékenység, ez a kutatásokat volt hivatott terjeszteni. ALFA projekt 2008 keretében (támogatással) azokat a győri vállalkozókat is mozgósították, akik „örökbe fogadtak" kályhákat, illetve egyéb módon finanszírozták a kályhák rekonstrukcióját, mint arról beszámol a Kisalföld 2008. március 19-i száma. Fontos volt a gyűjtemény életében, hiszen ez volt az a pillanat, amikor a kályhák elkészülhettek.

MOKK 2009 projekt szakmai értékközvetítő program keretében a kályhatörténeten alapuló közvetítés került reflektorfénybe. A kurátor és a múzeumigazgató vezetésével Győrbe kihelyezett műhelymunkát rendeztek múzeumpedagógiai szakemberek közreműködésével, a kultúraközvetítés leendő gyakorlatát körvonalazták és konferencia keretében megvitatták.

A TÁMOP 2010 a cserépkályha készítés technikájára projektéveket hozott létre: *Sárból várat – tűznek házat Kreatív ipar és iskolabarát oktatás* címmel, ahol az iskolákkal folyó együttműködés keretében lezajlott több száz tanulói óra. Az egyik kiemelt programtípus a „Múzeumi hét", egy 5 napos programsorozat, mely a kályhakiállítás tárgyi világában rejtőző lehetőségeken át, a pályaválasztás előtt álló 16–18 éveseknek kínált középhaladó szintű elméleti és gyakorlati ismereteket a kályhakészítés területén (27. ábra).

27. ábra Iskolai csoport foglalkozás közben Fruhmann-ház kerámia műhelyében
Forrás: RFMTM, Győr.

A fent említett TÁMOP projekt a fenntartási időszakon belül lett megrendezve, azt követően már nem ismétlődtek meg a korábbi ütemben. A gyűjteményt azonban ma is látogatják iskolai csoportok, előre meghatározott időpontokban.

3.2. Kiállításhoz kapcsolódó szakkörök, kézműves foglalkozások

A Fruhmann-ház létrejöttétől kezdve kézműves tevékenységnek és rendezvényeknek is otthont ad. A 2008-tól rendszerességgel működnek a tanfolyamok és szakkörök minden korosztály számára, kerámia témakörben. Napközis jelleggel zajlanak nyári táborok is korcsoportok szerinti bontásban. A tanév során heti rendszerességgel megrendezésre kerülnek értékközvetítő alkalmak: felnőtt- és gyermek kerámia szakkörök, ezeknek a tetőtéri alkotótér ad otthont (28. ábra).

28. ábra Fruhmann-ház tetőtéri kerámiai alkotótér és látványtár
Forrás: RFMTM, Győr.

A résztvevői kört jobban megvizsgálva egy részük klubszerű, tagjai visszatérők, egymást a szakkörből ismerők. A tematika törzsanyaga kutatáson és mintakincsen alapul, művészeti irányultságú, kreativitást serkent.

A gyűjtemény tárgyi anyagára épülő és egyéni jelentkezésen alapuló szakkörök, táborok, szakmai napok évente rendszerességgel megrendezésre kerülnek. Sikerükhöz hozzájárul, hogy képesek megadni a résztvevőnek a rendszerességet és a munkafolyamatok végigkövetését és lezárását is. E programok titka az önálló alkotás egyedülálló élménye. A kész kerámia tárgyakat a múzeum saját kemencéjében kiégetik és a tárgyakat a résztvevők hazavihetik.

A kézműves kurzusok tehát megismertetik a résztvevőket az agyaggal, a műhelyben a kályhakészítés eljárásaival és esztétikájával.

3.3. A múzeumi kultúraközvetítés sikeres gyakorlata, azinspiráló tárgyi kultúra

A Rómer Múzeum kultúraközvetítési modelljének egyetlen gyűjtemény tárgyain keresztül történő bemutatása példázza a muzeológiai kutatásokon nyugvó kultúraközvetítési folyamat lehetőségeit. A környezet adta lehetőségeket a múzeum pedig annak érdekében maximalizálta, hogy az ismeretterjesztési funkció a fazekasság, restaurálás és kerámiakészítés terén kiteljesedhessen a Fruhmann-házban.

A Cserépkályha-történeti gyűjteményben a múzeumandragógiai és ismeretterjesztő, készségfejlesztő és kézműves tevékenységek sikeresek. A demográfiai előrejelzések ismeretében a „látogatóbarát” múzeum a felnőtt és idősebb korosztályokra jobban alapozhat. A cserépkályha történetével kapcsolatos programok belső igényekre épülnek, inspirációnak szabad teret engednek és életre szóló alkotói élményekhez juttatnak (29. ábra).

29. ábra Elkészült az első kemencénk! Múzeumi hét 2010
Forrás: RFMTM, Győr.

A múzeumi kutatások közvetítése akkor válhat népszerűvé, ha egy-egy foglalkozás során többféle és változatos ingernek van kitéve a látogató, a didaktikai szándékok erőltetése nélkül.

A Győrött megnyilvánuló iparos életvilágok és kultúrtörténetük sajátosságai a múzeumlátogató közönséget szólítják meg. Az iparos mindennapi munkafolyamatai inspirálóak. A múzeum tárgyalkotásra teremt lehetőséget. A képesség szintű technikai kompetenciák fejleszthetők, cél az önálló agyagtárgy előállítása, kísérletezési kedv és motiváció fejlesztése, késztetés kibontakoztatása a folyamat részleteinek megismerése iránt. A résztvevő csoport közösen informálódik: a kályhásmesterségbeli fogásokra vonatkozó ismereteket bővíti, motiválódni képes. A résztvevőt a csoporttagok változatos kétkezi hozzáállása új megoldásokra inspirálja. Az LLL megvalósul és átélhetővé válik a sajátos kulturális csoporthoz (Fruhmann kézműves foglalkozáson résztvevők kulturálisan értelmezhető csoportjához) tartozás élménye.

A Római Múzeum Fruhmann-műhely kézműiparos tapasztalatok kiaknázására irányuló kultúraközvetítő gyakorlata arra mutat rá, hogy a tárgyi kultúra megismerése valóságos és inspiráló élményt nyújt. Tapasztalatunk szerint igazán átütő sikerek a programok „korosztályra-szabásával" érhetők el, ahol a csoport viszonylagos kognitív homogenitása kedvez a hatékonyságnak.

Összegzés

A múzeum kulturális, önképző, társas, spontán tevékenységeknek ad otthont. Alkotások elkészítésére (kézműves tárgyak) inspiráló értékközvetítő színtér, ahol jól érezzük magunkat. A helyszín ösztönzőleg hat a látogatóra, átélhetővé teszi számára az időutazás kalandját.

A győri a kulturális szféra egészén belül a Fruhmann-házi múzeumi helyszín egyéni és csoportos magatartás- és viselkedésformákat implikál. A város lakóinak kulturális rendszerén belül a múzeumi szakkör résztvevői, vagy ha a kulturális tartalom oldaláról nézzük, például a kézműves műhelymunkát szívesen választók kulturálisan azonos jelentéseket és magatartást tartanak érvényesnek, ezáltal egyedi kulturális változatot alkotnak. A sajátos önképző, szórakozási és kiteljesedésre irányuló igények teljesülnek. A közös élményen nyugvó résztvevői kiscsoporthoz közelebb áll az aktív állampolgári szemlélet (önkéntesség, cselekvő közösség) és ők azok, akik szívesen alkotnak más lokális kiscsoportokat is.

A közvetlen tárgyalkotás lehetősége generációk számára perspektívát nyit az élmények és képességek múzeumi keretek közötti kibontakoztatása előtt.

Irodalom

1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről. Hatályos 2021.06.29-től. https://njt.hu/jogszabaly/1997-140-00-00 (letöltve: 2021.12.21.)

Cserey É. 1967. A győri Xántus János Múzeum cserépkályhái. Cserépkályha- és kályhacsempe kollekció a Fruhmann-házban, 18–20. század. Kiállítási katalógus. *Arrabona – Múzeumi közlemények* 9: 179–194.

Csesznák É. 2009. Múzeumpedagógiai ismeretek I. Tájházi akadémia 2009 – Oktatási anyag. Magyarországi Tájházak Szövetsége. https://www.tajhazszovetseg.hu/sites/default/files/tajhazi_akademia/19_csesznak_eva_-_muzeumpedagogiai_ismeretek_1.pdf (letöltve: 2022.01.12.)

Horányi Ö. 1993. A kultúra és változatainak kérdéséhez. In: Kunt E.–Szarvas Zs. (szerk.) *A komplex kultúrakutatás dilemmái a mai Magyarországon: az antropológiai megközelítés esélyei*. Kulturális és Vizuális Antropológiai Tanszéke KVAT füzetek 1. Miskolc, 3–6. http://kvat.uni-miskolc.hu/doc/pub/konyvek/komplex_kulturakutatas_dilemmai.pdf (letöltve: 2022.01.12.)

Koltai Zs. 2010. *A múzeumi kultúraközvetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata.* Doktori disszertáció. Veszprém: Pannon Egyetem. https://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2010/Koltai_Zsuzsa_dissertation.pdf (letöltve: 2021.12.19.)

Koltai Zs. 2011. A múzeumi kultúraközvetítés változó világa. A múzeumi kultúraközvetítés pedagógiai és andragógiai Szempontú vizsgálata. *Iskolakultúra.* Veszprém.

Koltai Zs. 2020. Új trendek a múzeumandragógiában. In: *Modern múzeumi interpretáció. Múzeumi iránytű 23*. Szentendre, 214–223. https://mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20200315/muzir23_online.pdf (letöltve: 2021.12.19.)

Paál Zs. 2022. Kályhásmesterség Győrött. Cserépkályha- és kályhacsempe kollekció a Fruhmann-házban, 18–20. század. Kiállítási katalógus, *Arrabona – Múzeumi közlemények* 2022/1. szám (megjelenés alatt).

Pais E. R. 2013. *Alapvetések a Z generáció tudománykommunikációjához – tanulmány.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem, PTE PMMIK. https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/pais_alapvetesek_a_z_generacio_tudomany-kommunikaciojahoz_-_tanulmany_2013.pdf (letöltve: 2021.12.19.)

Patkó Gy. 2015. *Tanulmány a nemzetközi közösségfejlesztési tapasztalatokról és azok adaptálási lehetőségeiről.* Szentendre: MOKK.

Sabján T. 1991. Adatok a kályhásmesterségről II. (Fruhmann Antal, Győr) *Arrabona*, 26–30.

Sabján T. 1995. A Xántus János Múzeum. A kályhásmesterség története Győrött. Kiállítási forgatókönyv. Kézirat. Győri Múzeum.

Sabján T. 1999. Kályhák. In: Kücsán J.–Perger Gy. (szerk.): *Győr-Moson-Sopron megye népművészete.* Győr, 163–184.

Szalai Zs. (szerk.) 2021. *Fénnyel írt élet. Skopáll József talbotípiái.* Rómer Flóris Múzeum. Győr. Interjú a szerkesztővel, Győri Szalon: https://www.gyoriszalon.hu/news/15157/102/K%c3%a9rdezz-felelek-egy-f%c3%a9nnyel-%c3%adrt-%c3%a9letr%c5%91l?fbclid=IwAR22JiW1X34V0EmVPe8jLaF9J6cKyATtwOatLv8wlfR-eNTjDj8-BKLWIOE (letöltve: 2022.01.12.)

Székely Z. (szerk.) 2009. Válogatás a javából. A 150 éves győri Xántus János Megyei Múzeum gyűjteményei. Győr.

Tanai P. (szerk.) 2010. A Fruhmann–műhely gipszminta kincse. A fotókat készítette Tanai Péter. *Xántus János Múzeum Katalógusai. Új sorozat 4*. Sorozatszerkesztő Székely Zoltán. Győr.

Takács A.–Csimáné P. B. 2016. A múzeumpedagógia integrálása a pedagógusképzésekbe. *Tudásmenedzsment* 17(1): 91–98. Pécs: A Pécsi Tudományegyetem TTK Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet. https://kpvk.pte.hu/sites/kpvk.pte.hu/files/muzeumandragogiai_konferencia_0.pdf#page=91 (letöltve: 2022.01.12.)

Waidacher F. 1999. *Handbuch der Allgemeinen Museologie.* 3. unveränderte Auflage. Wien, Köln, Weimar: BöhlauVerlag. https://books.google.hu/books?id=YqZqUlcP6MIC&lpg=PP1&dq=handbuch%20der%20allgemeinen%20museologie&hl=hu&pg=PA212#v=onepage&q=handbuch%20der%20allgemeinen%20museologie&f=false (letöltve: 2022.01.12.)

Waidacher F. 2011. *Az általános muzeológia kézikönyve. Metamuzeológia, történeti muzeológia, elméleti muzeológia.* Budapest: ELTE BTK Művészettörténeti Intézet, http://arthist.elte.hu/TAMOP_412/2_1_waidacher.pdf (letöltve: 2022.01.12.)

Zsikó J. 2000. A kultúraközvetítés funkciói, fogalma. *Tudásmenedzsment* 1: 53–71. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, FEEFI.

Schima A. Bandi győri Hősök díszkútjának terve

Pápai Emese
Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum, Győr

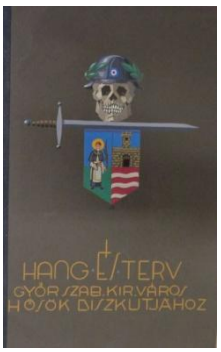
„Hősi emlékmű alkotása művész számára az egyike a legszebb feladatoknak."
(Schima 1937a: 1)

Bevezetés

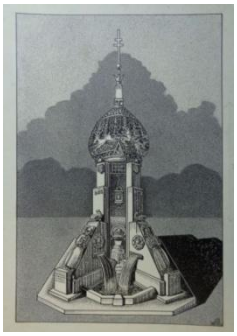
1937 a győri Hősi emlékmű tervezésének éve volt. A reprezentatív monumentum iránti igény először 1921-ben fogalmazódott meg a városatyák részéről. Ekkor megalakult az emlékmű bizottság és széleskörű társadalmi összefogást hirdettek a pénzalapok előteremtéséhez, ami a súlyos gazdasági válság és a lakosság elszegényedése miatt nem vezetett eredményre (Almási 2022: 76–77). Első világháborús hősi emlékművek megvalósításáig először kisebb városi közösségek jutottak el. 1921-ben készült el – országos viszonylatban is a legkorábbiak között –a győri izraelita és az evangélikus hitközség, valamint a Győri Torna Egylet emlékműve. Korainak számít a nádorvárosi római katolikus hitközség 1926-os, illetve a győri háziezred egy évvel később megvalósult emlékműve is. 1924-ben Szentiván, 1928-ban pedig Rábapordány települések állítottak emléket hősi halottaiknak. Győr város 1937-es szoborállítási kezdeményezését ismét élénk társadalmi érdeklődés kísérte. Späth Gyula polgármester az év áprilisában javasolta, hogy Győr városa, a többi emlékművel már rendelkező hazai nagyvároshoz hasonlóan, első világháborús hőseinek méltó emléket állítson. A Hősi Emlékmű Bizottság az emlékmű helyét a több lehetséges helyszín közül végül a hangulatos, a belvárostól kissé távolabb eső, Radó-szigeten jelölte ki, az egykori régi színház helyén. A döntéshozók úgy vélték, hogy szerencsésebb, ha egy városon belül az emlékművek és a szobrok nem egy helyen zsúfolódnak, ezért vetették el az új emlékmű elhelyezését a városháza közvetlen szomszédságában, a Bisinger sétányon, az 1934-ben állított Országzászló közvetlen közelében. Az emlékmű tervezésére pályázat kiírását határozták el, és egyben elfogadták a polgármester azon rendhagyó elképzelését is, hogy az alkotás lehetőleg világító szökőkút formájú legyen. A megvalósításhoz mintegy 32000 pengő állt ekkor rendelkezésre, ami a városvezetés által erre a célra elkülönített összegből, valamint a polgármester agilis feleségének, Späth Gyuláné vezetése alatt folyó jótékonysági akciókból folyt be. A nemes cél érdekében komoly társadalmi összefogást hirdettek, melybe minden társadalmi osztályt igyekeztek bevonni, hogy legkésőbb a háború kitörésének negyedszázados évfordulójára, azaz 1939-re, állhasson az emlékmű a város „legszebb pontján" (GyNH 1937, 80: 8).

1. Schima A. Bandi Hősi emlékmű pályázata

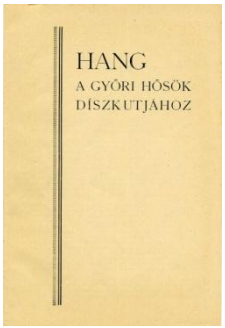
Schima A. Bandi iparművész, aranykoszorús mester győri múzeumban őrzött hagyatékában fennmaradt a Späth Gyula polgármesternek címzett pályamunkája, a *Hang és terv a Győr Szabad Királyi Város Hősök díszkútjához* (Schima 1937d), ami az emlékműrészletes terve és leírása mellett, a művész témához kapcsolódó gondolatait és elképzeléseit tartalmazza (1. ábra). Ez az írás volt az alapja a művész illusztrációkkal ellátott (2. ábra) saját kiadású, *Hang* (Schima 1937a), valamint *Terv* című kiadványainak (Schima 1937b) (3–4. ábra), melyek – akárcsak a korai főművéhez, a *Kárpáti őrség*hez (Schima 1931c) készült nyomtatványa –, a mű széles körben történő megismertetését és népszerűsítését, illetve a közönség téma iránti érzékenyítését szolgálták.



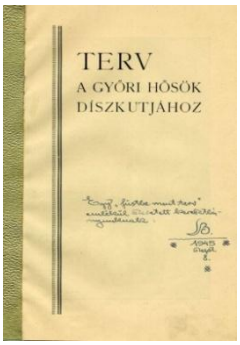
1. ábra Schima A. Bandi: Hang és terv a győri Hősök díszkútjához (1937 május). Papír, vegyes technika, 335x210 mm
Forrás: RFMTM (ltsz. RHD. 2020.14.1.)



2. ábra Schima A. Bandi: A győri Hősök díszkútja terve (1937.VII.8.) Papír, tus, 410x382 mm
Forrás: RFMTM (ltsz.: C. 66.59.166.)



3. ábra Schima A. Bandi: Hang a győri Hősök díszkútjához (1937)
Forrás: RFMTM, Győr.



4. ábra Schima A. Bandi: Terv a győri Hősök díszkútjához (1937)
Forrás: RFMTM, Győr.

Pályázata elején a művész üdvözölte a kezdeményezést, hogy Győr városa, felzárkózva az ország többi nagyvárosához, emlékművel kíván tisztelegni első világháborús hősi halottai előtt. Viszont véleménye szerint a téma megkívánta „kegyeletes hangulatot és érzést" nem fejezték ki kellőképpen sem az országszerte sorozatban felállított, szokványos, elcsépelt szimbolikájú: harcba induló, szuronyt szegező, gránátdobó, puskatussal harcoló, esetleg őrt álló honvédek, sem pedig a Krisztus támogatta sebesült lehanyatló katonaszobrok. „Nem tettünk még a szent ügynek eleget, ha egyszerűen csak «valamit» odaállítunk, melyet a 'parádés leleplezés' után senki többé figyelembe nem vesz, mert az esetleg kifejezéstelenségével és monotonságával inkább taszítólag hat", ugyanis a jó emlékmű sajátossága, hogy üres frázisok helyett közvetlenül a lélekre hat és erősíti a hazafias érzést (Schima 1937d: 2). A művész szerint sokat ártott a rendkívül komoly művészi és egyben fontos eszmei mondanivalót hordozó hazai emlékmű-ügynek, hogy az alkotások zömét nem szobrászok, hanem építészek tervezték „a korőrület szellemében vonalzóval és körzővel […] nem hederitve arra, hogy [ezzel] sok évszázados multu értékes technikákat és foglalkozási ágakat ölnek meg", fogalmazva meg a kor hősi emlékműállítási gyakorlatával szembeni éles kritikáját (Schima 1937d: 2).

Edvi Illés Aladár a *Magyar Iparművészet* hasábjain ezt írta: "[n]álunk régen vajudik egy nagyszabású kovácsolt műmunka közköltségen való felállításának ügye; 1889-ben Budapest pályázatot is hirdetett valamely köztéren felállítandó díszes vaskútra. Akkor sok szép terv került felszínre, de a megvalósítás elmaradt, pedig az elmúlt tíz év óta vasművességünk igen fejlődött s a szóban forgó feladatra rátermettebb is lett. Jó volna a dolgot újra feleleveníteni, hisz az újabb időben annyi szóbeszédre érdemesített idegenforgalom emeléséhez (ti. fellendítéséhez), ily monumentális kovácsoltvas munka létesítése nagyban hozzájárulna s műiparunk e részének világraszóló hírnevet biztosítana!" (Edvi 1900: 305) Mintha ezek az 1900-ban papírra vetett gondolatok találtak volna visszhangra a hősi emlékműként kovácsoltvas díszkutat tervező Schima A. Bandiban, aki 1928-ban tíz hetes nyugat-európai tanulmányútja során már felkérést kapott egy bécsi kovácsoltvas díszkút elkészítésére Anton Hanak bécsi szobrászprofesszortól.

Schima A. Bandi korábban említett *Hang és terv a Győr Szabad Királyi Város Hősök díszkútjához* című terve *Pályázatok* című fejezetében kijelentette, hogy: „[a] győri Hősök diszkutjára országos pályázatot kiirni nemcsak fölösleges, hanem vétkes dolog is. Vétek Győr kulturtörténete és lokálpatriotizmusa ellen. […] Miért kell Győrnek idegen erőt kölcsönözni müemlékei megalkotásához, amikor Győrnek vannak iparmüvészei, kézmüvesei, szobrászai és festői? [Hiszen]még egy gyengébb munka árán is a városnak szívügye, hogy győri gyakorlati művésszel (ti. műiparossal) csináltassa hősi diszkutját – azokkal, kik falai között kultiválják az alkotás nemes mesterségét" (Schima 1937d: 4).

A művész, külföldi tapasztalataiból kiindulva azt vallotta, hogy helyi művészet és kultúra csak ott létezhet, ahol a döntéshozók részéről megvan ehhez a szükséges és

elengedhetetlen megértés és támogatás, illetve ahol megadatnak az alkotás megkövetelte feltételek: „Nürnberg, Augsburg, Firenze, Velence, Róma, s.t.b. századok óta büszkélkednek városuk fiai műveivel. Óriási idegenforgalmukat fiaiknak a multbankészitett /a jelenben sem mulasztják ezt el/ szebbnél-szebb müalkotásaiknak köszönhetik elsősorban. A müemlékek igen vonzák a müvelt idegent." Az alkotó a korszak pályáztatási gyakorlatával kapcsolatban is állást foglalt: „Külföldi művészeti folyóiratokban sürün olvassuk, hogy az ujabb kor legtöbb müemlékei rossz alkotások és ott már belátják, hogy pályázatokon nem a legjobbak kerülnek elfogadásra. A zsürik is tévednek – na meg az érdekek viszik a legtöbbnyire a döntő szót. […] Azért van annyi rossz emlékműve korunknak, mert pályázathirdetés utján teret adnak az egyéni- és klikkérdekek tombolásának. Pályázatokon a legtöbb esetben a legjobbak esnek ki. Kitűnő példa erre Páris. Ott van a legtöbb rossz emlékmü. Az egész világ elismeri Rodin-t a francia szobrász óriást, de egyetlen szobormüve sincs Páris nyilvános helyein vagy közterein. Kibuktatták őt néhányszor nyilvános pályázatokon, s elment a kedve minden további versengéstől. Következménye: Páris városa ma a legnagyobb modern francia szobrász szobraival szegényebb" (Schima 1937d: 5–6).

A művész kéziratában a bevezető fejezet után tér rá saját díszkútterve részletes ismertetésére. Az emlékmű helyszínéül választott Radó-szigetet, Győr hangulatos kis „Margitszigetét", igen szerencsés helyszínnek találta. A nyilvánvalóan szem előtt tartott polgármesteri preferencián túl, mint írta, a sziget adottságai, köztéri park jellege inspirálták emlékműve díszkút-formáját. „Tömör architektonikus megoldásu alkotmány pedig ott spanyolfalat képezve, zavarólag hatna, ezért hősi emlékmüvemet áttörtséggel biró mauzóleum, kápolna formájában kivánom kiképezni, amit csak az egyedüli helyes megoldásnak tartok az emlitett térségen" (Schima 1937d: 6.). Az emlékmű terve stílusáról azt írta, hogy a kor ízlésének feleltette meg, de semmitmondó anyaghalmaz helyett igazi, míves mestermunkát tervezett, melyben a szakmai hozzáértés és a szép lírai terv szerencsésen ötvöződik. Hiszen, véleménye szerint „csak a kettő harmóniája ad értékes alkotást" (Schima 1937d: 6).

2. A Hősi emlékmű terve

Akárcsak korábbi alkotásain, ebben az esetben is nyilvánvaló Schima A. Bandi erős kötődése a múlthoz és igazodása a történelmi stílusokhoz. A modern megoldásokkal szemben szkeptikus, tradicionális értékítélettel rendelkező alkotó ezúttal is a becsületes munkával és kimagaslószakmai hozzáértéssel létrehozott alkotásban látta a minőség és maradandóság valódi zálogát. Éppen ezért a Hősi emlékmű ornamentális és figurális díszét – a két világháború közötti időszakban itthon újszerűen és így talán kissé extravagánsan is ható, – komoly szakmai hozzáértést kívánó tűzi kovácsolással kívánta megoldani. Ez a technika, mellyel tanulmányútjai során Franciaországban, elsősorban Párizsban, valamint több németországi városban is találkozott, ebben az időszakban Nyugat-Európában újra virágkorát élte. Az eljárás külön érdekessége, hogy kovácsolás közben a munkát magának a tervezőnek kell anyagba formálni, kikalapálni, mert csak ő egyedül tudja átérezni a technika kivánta alakitást. Nem bizhatja munkáját idegen kezekre, /mint ahogyan épitész és szobrász szokta/ hogy azok fejezzék be", így a végeredmény teljes egészében saját elképzelését tükrözi, és az ő szakmai hozzáértését bizonyítja (Schima 1937d: 6).

A művész munkájához kizárólag természetes anyagokat, haraszti követ és vörösrezet, kívánt felhasználni. A kőanyagot úgymond „stukkoltra", azaz vésőnyomokkal fellazítottra tervezte, míg a fémanyag a kovácsolás friss hatását viselte volna magán. Az emlékművön a fő motívum, a négy égtáj irányaiba elhelyezett négy katonafigurával díszített szarkofág, a magyar nemzet hazájáért hozott hősi áldozatát jelképezte volna. A szarkofágon nyugvó figurák a katonaélet különböző életkorait szimbolizáltak volna a 18 éves ifjútól az idős népfelkelőig (Schima 1937d: 6). A művész szarkofágos emlékmű-megoldásokat

tanulmányútja során Münchenben és Palermóban, illetve Nápolyban látott, amiket útinaplójában sorra fel is jegyzett. A szarkofágokból előtörő vízsugarak az áldozatból fakadó erőt hivatottak jelképezni, mely a nemzet fennmaradásának záloga. Ezek oldalaira vörösrézből kovácsolt babérkoszorúkat, a hősiesség szimbólumait tervezte elhelyezni a művész. Az emlékmű fölé különleges elemként, azsúrozott, a keleti építészeti emlékeket idéző, szecessziós stílusú, kovácsoltvas kupolát szánt, tetején a kereszténységet jelképező kettős kereszttel. A kupolát a külföldi tanulmányútjai során látott monumentális térlefedő elemek inspirálták, amikről így ír: „külföldi tanulmányutamon, de különösen a multévi olaszországi alatt látott megigéző szépségü kupolák látása inditottak arra, hogy tervembe szintén olyat, az én elgondolásom szerint iktassak be” (Schima 1937d: 8). A kompozíció eszmei középpontjába, a kupola alá, a hazaszeretet jelképeként Schima A. Bandi a szent korona hű mását tervezte elhelyezni. A terv legegyedibb motívumának, a színes, látványos kupolának a dekorációját a művész epikusan, „meseillusztráció-szerűen” képzelte el. A palást alsó részének témáját – a két világháború közötti nacionalista ideológiának megfelelően –, a magyar mitológiából merítve Hunor és Magyar alakja, Emese álma, Csaba vezér útja, míg felső részét a „csillagos magyar ég” díszítette volna. A kupola négy oldalára timpanonokat tervezett a művész a hazaszeretet, az áldozatkészség, a hit és a szabadság jelképeivel. A szerkezet négy tartóoszlopát kovácsolt rácsozat kötötte volna össze, finom átmenetet képezve az architektonikus részt koronázó áttört kupolához.

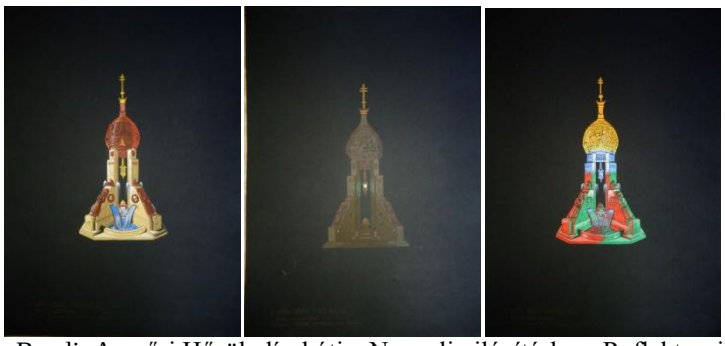
A kupola belsejébe, középre, a díszkút eszmei középpontjaként, az alkotó aranyozott örökmécsest szánt. Az emlékkút közepére tervezettgömb alakú vízsugár négy különböző méretű vízmedencéből folyt volna alá. A szarkofágok lábazatán a csataterek helyszínei idéződtek volna meg feliratokon: Észak: Lengyelország. Oroszország; Kelet: Ukrajna, Bukovina, Kis-Ázsia, Tsingtao; Dél: Szerbia, Románia, Montenegro, Albánia, Olaszország; Nyugat: Belgium, Franciaország. Az egész emlékmű alá a művész egy egyméter magas, négy lépcsőfokból álló talapzatot tervezett. Az alépítményt sötét színű burkolattal képzelte el, melyet 16 darab nagy és 96 darab kisméretű kovácsolt vörösréz koszorúékesített volna. A látvány kiegészítésére és a hatás fokozására, korszerű elemként, három különböző színű reflektort is beépített volna, amik közül egy állandó fénnyel, kettő pedig különböző színű, változó fénynyalábbal világította volna meg az emlékművet. „A Hősök diszkutjából csobogó, mozgó, szétgyöngyöző víz – nem különben a nyugvásban levő figurális és architektonikus részek a váltakozó szinezésben csodás képet nyujtanak, ami a nézőt órákig is képes lekötni” – írta erről a látványelemről (Schima 1937d: 12).

Az emlékmű teljes magassága 13–14 méter, alapmérete 9x9 méter, magassága a kupoláig 6,5 méter, a kupola magassága mintegy 3 méter, abroncsának átmérője 2,3 méter lett volna, ami 43 m^3 kőanyagból és mintegy 20 mázsa vörösrézből készült volna el. Egy fennmaradt tervén a díszkutat a Radó-sziget parkosított környezetébe ágyazva láthatjuk (5. ábra).

5. ábra Schima A. Bandi: A győri Hősök díszkútjának szituációs képe. Papír, akvarell, 670x695 mm
Forrás: RFMTM (ltsz.: C. 66.59.42.)

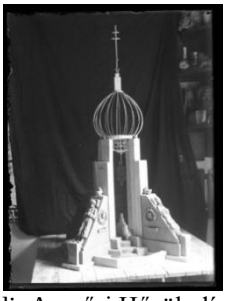
A Hang és terv pályázat utolsó, *Vallomásaim* fejezetében a munkával kapcsolatos személyes érzéseit rögzítette a művész. „Lelkem ég a vágytól a szóban forgó emlékmüvet megalkotni. […] Addig még, míg alkotókedvem és alkotóképességem teljében vagyok, óhajtanék Győr részére egy maradandó emlékművet alkotni, hisz azok a tömérdek apróságok, melyeket méltóbb feladatok hiányában Győr falai között csináltam – úgyis el fognak ma-holnap nyomtalanul kallódni. Utóbbiakon keresztül nem fog nyoma maradni annak, hogy itt értem el sok sikert, mely sikerekben nem egyszer belefonódott Győr város neve is” (Schima 1937d: 14).

„Győrnek nincs győri műhelyben készült, nyilvánosan elhelyezett emlékműve, városdekorja, pedig a multban jeles müvészek és kézmüvesek éltek falai között, kik csak a város közönye miatt nem hagytak maguk után kulturértéket. Mért nem maradhatna Győr város első [!] arany-koszorus mestere után egy mü, melyet Győr kulturleltárjába mint értékes obejktumot, idegen-forgalmi kalauzába pedig mint különleges látványosságot büszkeséggel könyvelhetne el?” – írta Schima A. Bandi. Végül a munkájára büszke, ám szkeptikus művész egy, a terve körüli intrikákat előre megsejtő kijelentéssel fejezte be írását: „[j]ól tudom: az egyenes megbizásnak igen sok akadálya lesz. Az intrikák, az érdekek, a lebecsülés, a nagyképüsködés, a fontoskodás, a bizalmatlanság és a rágalom teljes hadserege fog ellenem rohamra indulni, hogy még tojásban ölje meg azt a gondolatot, amellyel – ha kikelne, – Győr csak nyerne” (Schima 1937d: 14–15). Az olasz tanulmányútjáról frissen hazatért Schima A. Bandi pályázata mellé szépen kidolgozott tervsorozatot is mellékelt a díszkút – korát ebből a szempontból jóval megelőző, – különböző megvilágítású, tetszetős látványtervével (6. ábra).



6. ábra Schima A. Bandi: A győri Hősök díszkútja: Nappali világításban, Reflektorvilágításban, Éjjeli kivilágításban. Papír, tempera, 665x475 mm
Forrás: RFMTM (ltsz.: C. 66.59.107–109.)

„A terv igazi mestermunka, amely elgondolásával, anyagával, részleteivel valóban lebilincselő” írta róla a Győri Nemzeti Hírlap. A tervezés során a művész az emlékmű kisméretű makettjét is elkészítette gipszből, amit archív felvételről ismerünk (GyNH 1937, 2(140): 6), (7. ábra). Ez a szerényre sikerült makett viszont sem technikai kivitelben, sem látványban nem ütötte meg a korban ilyen nagyszabású pályázatoknál elvárt színvonalat.



7. ábra Schima A. Bandi: A győri Hősök díszkútja makettje (1937)
Forrás: archív felvétel, RFMTM

3. A Hősi emlékmű-terv sorsa

A Győri Hírlap is bemutatta Schima A. Bandi díszkútjának tervét és bejelentette, hogy „A kalapács poétájának iparoskeze alatt megszületett élete főművének szánt alkotása. (GyH 1937, 81(142): 4).

A cikk végén a szerző az elkészüléshez szükséges összeg előteremtését sürgette: „Talán a bolognai mesés világító szökőkút ihlette meg, vagy nem tudott megszabadulni Palermo, Nápoly csodás szarkofágos emlékműveinek hatásától s lelkére nehezedtek a római nemzeti szellem remekbe készült alkotásai […] az a sok szín, pompa, művészet és kultúra, amely ott minden kis városkában szinte terhessé teszi a levegőt, hogy az ember nem tud hatásuk alól megszabadulni, szóval ez a sok szépség levette lábáról Schima mestert és ihlette életének – bizton elmondhatjuk – legnagyobb alkotására” (DH 1937, 45(144): 6–7).

A művész személyesen is bemutatta tervét Späth Gyula polgármesternek, a város tisztikarának és a törvényhatósági bizottság tagjainak. A tervek dr. Somogyi Antal teológus, esztéta támogató és ajánló levelének kíséretében kerültek a polgármester elé. A személyes meghallgatáson a művész kifejtette arra vonatkozó elképzelését is, hogy a díszkút körül idővel megvalósulhatna a győri Pantheon, ahol a város neves közéleti személyiségeinek szoborportréi kaphatnának helyet. „A rendkívüli érdeklődésből és abból a meleg szeretetből, amelyet a megjelentek tanúsítottak a bemutatott tervek iránt, arra lehet következtetni, hogy a hősök kutja nem sokáig marad terv és olyan szépsége lesz városunknak, amilyennel vidéki város nem nagyon dicsekedhet” – kommentálta a terv bemutatását a Győri Nemzeti Hírlap (GyNH 1937, 2(147): 2). A művész személyes ismerőse, Haits Géza újságíró révén a Hősi emlékmű terve fővárosi publicitást is kapott: „Schima Bandi érdeklődésünkre elmondta, hogy művében kettős hatásra törekedett: a mű dekoratív mozgalmasságával lekötni a szemet és a magyarság történetét is feltárni a hitregékben elmosódó eredettől kezdve a trianoni tragédiáig” (-ts.: ÚM 1937, 4(164): 12).

A város a terveket véleményezésre elküldte a győri származású Csányi Károly[1] építésznek, műegyetemi tanárnak, az Iparművészeti Múzeum korábbi igazgatójának Budapestre, aki azt a „legmelegebb elismerés hangján méltatta és azt eszmeileg, formailag is igen érdekesnek, rendkívülinek találta és a terv kivitelezését nagyon melegen figyelmébe ajánlotta a városnak” (GyH 1937, 81(167): 3).

A professzor vállalta a város közönsége nevében az emlékmű művészi kivitelének ellenőrzését is, jelentette be aGyőri Hírlap.Az újság ugyanezen száma Vasárnapi tükör rovatában ugyanakkor azt írta: „szeretnénk ha eltűnne ennél a kérdésnél miden külön utánjárás, minden gáncsvetés” (GyH 1937, 81(212): 4). Ez a megjegyzés arra enged következtetni, hogy a rengeteg elismerő és támogató vélemény ellenére, már a tervek bemutatásakor voltak kritikus ellenzői is. Ugyanakkor azt is tudatta olvasóival az újság, hogy„A város vezetősége a terveket bemutatja még az Orsz. Hadiemlékmű Bizottságnak is. Ha onnan is visszaérkeznek a tervek, akkor kiállítják, hogy a nagyközönség is gyönyörködhessen bennük. Azután veszi majd tárgyalás alá a város emlékmű-bizottsága” (GyNH 1937, 2(170): 11).

Ettől az időponttól kezdve az emlékmű addig dinamikusan haladó tervezése, szervezése stagnáló fázisba jutott, Győr vezetése részéről egyre fokozódó óvatosság és időhúzás volt tapasztalható. A hivatali bürokrácia útvesztőiben bolyongó Hősi emlékmű tervről való konkrét döntés – a városatyák kezéből kikerülve– egyre halasztódott, míg végül meghiúsult. Hivatalosan 1937. október 24-én a Győri Hírlap Vasárnapi tükör rovata jelentette be a hősi emlékmű-terv elutasítását az Országos Hadiemlékmű Bizottság döntése alapján: „A hősi emlékmű gondolatának megvalósítására egy kitűnő győri iparművész, Schima Bandi papirra vetett egy elgondolást, aminek lényege az, hogy a hősök emlékét egy monumentális,

[1]Csányi Károly (1873, Győr-1955, Budapest) építész, művészettörténész, műegyetemi tanár.

kovácsolt diszkút formájában akarta megörökíteni. Szép volt-e ez a terv, jó volt-e teljes egészében, kívánt-e módosításokat, mind olyan kérdés, amit bárki felvethet, bárki megfelelhet, aki ért hozzá annyit, mint maga a tervező iparművész. Nos, ez a terv elbukott. Megsemmisült. Eleinte mindenki lelkesedéssel fogadta, végül is az illetékes műszaki tanács nem ajánlotta kivitelre. Nem szállhatunk vitába sem a terv mellett, sem a döntés ellen. De valahol – úgy érezzük – mégis hiba történt. Nem abban a tényben, hogy a terv elbukott. Hiszen nagy művészek, nagy tervezők is nem egyszer botlottak el a nemtetszésnek egy cseresznyemagjában. De ha történt hiba, talán inkább abban történt, hogy több szeretettel, több emberi megértéssel lehetett volna kezelni egy tervet, melyben mégis csak volt gondolat és benne volt egy művészember ideálizmusa, városszeretete és alkotni vágyása. Ezek pedig mind értékek, amiket, ha növelni nem tudunk, legalább ne elkeserítő módon törjék le bármilyen magas illetékes vélemény alapján is" (GyH 1937, 81(212): 4).

Nagyszabású, bár úgy eszmei, mint szakmai szempontból kétségtelenül túlzó és ennél fogva nehézkes, minden nagyvonalúságot nélkülöző tervének, „elbuktatása" olyan mélyen érintette a művészt, hogy minden kapcsolatát megszakította a Győri Képző- és Iparművészeti Társulattal, akiknek soraiban „jóakaróit" sejtette. Schima A. Bandi 1937 novemberében levelet intézett a Társulat elnökségéhez, melyben hivatalosan is bejelentette jegyzői tisztségéről való lemondását és egyben kilépését a szervezet kötelékéből (Schima, 1937. november 21).

A művész levelében a Hősi emlékmű történetének saját szempontú interpretálását az olasz tanulmányútjáról való hazatérésével kezdte. Felidézte, hogy az itthoni áldatlan állapotokba visszazökkenve súlyos lelki válságba került, amiből a Hősi emlékmű tervezése mozdította ki: „A polgármester úr egyenes megbizására neki is fogtam elgondolásom lerögzitéséhez, melyet hónapokon át folytonos csiszolással egy művészi egységbe foglalva – terv alakjában el is készítettem" (Schima, 1937. november 21.).

Tervét bemutatta a Társulat vezetőségi tagjainak, először Hoffmann Adolf alelnöknek, majd dr. Valló István győri kultúrtanácsosnak, társulati alelnöknek, kiktől erkölcsi támogatást remélt terve elfogadtatásához. Ez utóbbi egyértelműen kifejezte nemtetszését a terv iránt, és országos pályázat kiírását szorgalmazta. Valló István tanácsos után mutatta be a művész tervét Späth Gyula polgármesternek és nejének, akiknek igen tetszettek a tervek – különösen Méltóságos Asszonynak." A polgármester először kissé aggódott a díszkút várható költségei miatt, de végül hasznos tanácsokkal látta el a művészt, hogy a közgyűlés elé kerülő tervet biztosan elfogadják: „Megállapodásunk az volt, hogy én a néhány pártvezér törv. h. biz. tag úrnak bemutattam a terveket – utána beadjuk az orsz. hösiemlékmü bizottságnak jóváhagyás végett" (Schima, 1937. november 21.).

Az eredeti elgondolás szerint ezt követően került volna a terv a városatyák elé szavazásra, ami után már kezdődhettek volna is a kivitelezési munkák. A következő találkozásukkor Schima A. Bandi viszont már „teljesen áthangolva" találta a polgármestert és nejét, akik ezúttal, jól láthatóan, hibákat kerestek a Hősi emlékmű tervén. Ebből egyértelműnek tűnt a művésznek, hogy: Valló úr erősen intrikált a kulisszák mögött" (Schima, 1937. november 21.).

A tanácsos a terveket ugyan bekérte, de az ügyben illetékes Hősi Emlékmű Bizottság helyett a levelet a kultuszminiszternek címezte. A kizárólag szobrászokból álló pesti zsűri ezek után utasította el a terveket.

Összegzés

„Szent meggyőződéssel állítom", – írta a Győri Képző- és Iparművészeti Társulathoz intézett levele végén a művész, „hogy munkám életre való, jó és egyedül álló lett volna. Munkám egy erősen halódó szép iparművészeti ágnak /mükovácsolásnak/ szintén egy utolsó fáklyalobbanása lett volna nálunk. […] Bebizonyitottam volna, hogy emlékmüvem kivitelénél, hogy a kalapács az ecsetnek és a vésőnek egyenrangu testvére, ha azt valaki művészettel forgatja" (Schima, 1937. november 21.).

A Hősi emlékművet végül Horvay János budapesti szobrász készítette el, 1938-ban (8. és 9. ábra).

8. ábra Horvay János: A győri Hősi emlékmű
Forrás: archív felvétel, RFMTM.

9. ábra Horvay János: A győri Hősi emlékmű, 1938
Forrás: https://www.kozterkep.hu/ (2021.11.10.)

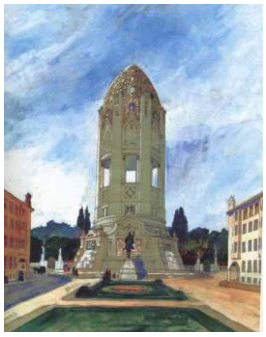
Amit alkotott, a „vérengző kőbestia", egy párduc rohanó katonával, Schima A. Bandi véleménye szerint nem tudott elszakadni a kor üres sablonjaitól és teljesen alkalmatlan a hősök iránti hála és kegyelet kifejezésére (9. ábra).

Nem sokkal ezután – mintegy kárpótlásként –, a művész ösztöndíjat kapott az iparügyi minisztertől, amivel Berlinbe utazhatott, hogy a nemzetközi kézműves kiállítás anyagát tanulmányozhassa: „[k]iváló győri iparművészünket, Schima Bandit újabb, érdemes kitüntetés érte. Az iparügyi miniszter, érdemes munkássága elismeréseként, ösztöndijat állapitott meg a számára, hogy a berlini nemzetközi kézműves-kiállitás iparművészeti termékeit tanulmányozza" (1938, GyH 82(97): 8). Emiatt a tanulmányút miatt nem vett részt a győri Hősi emlékmű avatásán 1938. július 3-án, melyen többek között Albrecht királyi herceg is jelen volt (10. ábra)(1938, GyH 82(147): 3).

10. ábra Späth Gyula polgármester a győri Hősi emlékmű avatásán 1938. július 3-án
Forrás: archív felvétel, RFMTM

Schima A. Bandi díszkútját olyan német és olasz példák inspirálták, mint a gótikus nürnbergi SchönnerBrunnen (1385–96), a szintén nürnbergi késő reneszánsz stílusú Tügendbrunnen (1584–89) vagy a GänsemännchenBrunnen (1550 k.), az augsburgi Merkúr és Herkules kút (1596–1600), illetve a híres római kutak.

A művész terve a magyarországi anyagból Lechner Ödön szintén kupolás megoldású, szecessziós, Zsolnay kerámiával díszített erősen keleties ízű, színezett beton kecskeméti víztorony-tervével (1910) rokonítható (11. ábra), ami az első világháború kitörése miatt nem valósult meg.



11. ábra Lechner Ödön: A kecskeméti víztorony terve. Ceruza, akvarell, papírlemez, 640x570 mm
Forrás: Katona József Múzeum, Kecskemét, ltsz.: 78.663.

A 20. század első fele architektúrájának orientális építészeti formák és megoldások iránti preferenciája olyan műveken is tetten érhető többek között, mint a szecessziós stílusú budapesti Gellért fürdő bejárata feletti karcsú, áttört toronyforma (1912–18) (12. ábra) vagy az Árkay Aladár és fia, Árkay Bertalan által tervezett, 1940-ben felszentelt, mohácsi Fogadalmi Emléktemplom (13. ábra).

12. ábra Sebestyén Artúr–Hegedűs Ármin–Sterk Izidor: A Gellért fürdő bejárata a toronnyal
Forrás: a szerző felvétele 2021.

13. ábra Árkai Aladár–Árkay Bertalan: A mohácsi Fogadalmi Emléktemplom
Forrás: képeslap, a szerző tulajdona 2021.

Érdekes adalék Schima A. Bandi tervéhez, hogy egy hasonló keleties kupolaforma egy magángyűjteménybe került, 1925-ös egyedi, rajzolt levelezőlapján már feltűnik. Ezen az eszperantó, bosszút jelentő „Vengon” feliratú *Damaskus* című lapon, az értelmetlen háborús pusztításokra való utalásként ágyúlövedék csapódik bele a díszes, aranyozott kupolába (14. ábra).

14. ábra Schima A. Bandi: Damaskus 1925.Papír, tus, akvarell, 170x170 mm
Forrás: a szerző magántulajdona 2021.

A művész meghiúsult tervéről megállapítható, hogy a célért őszintén lelkesedő, a nemes ügy iránt elkötelezett alkotó nem találta meg az emlékmű komoly üzenete és a hozzá illő emelkedett stílus között az ideálisösszhangot. Elkészülése esetén a minden elemében kigondolt és minden bizonnyal magas művészi színvonalon kivitelezett munka részletgazdagsága csak az egész emlékmű eszmeisége rovására érvényesülhettek volna. Kétségtelen viszont, hogy manapság úgy helyi, mint turisztikai látványosságként feltétlenül érdekesebb és vonzóbb lett volna, mint a korabeli hasonló emlékek sorába túlságosan is jól beleillő Horvay-féle megvalósult emlékmű.

Irodalom

A hősök kútja. 1937. Győri Nemzeti Hírlap 2(170): 11.
A Radó-téren tervezik a hősök emlékművét. 1937. Győri Nemzeti Hírlap 2(80): 8.
Almási T. 2022. *Évről-évre… Győr képzőművészete 1919–1932*, II. (megjelenés alatt).
Edvi I. A. 1900. *Vasművesség a párisi kiállításon*. Magyar Iparművészet 3(6): 305–325.
Hősök diszkútja. 1937. Győri Nemzeti Hírlap 2(140): 6.
Hősök emléke. 1937. Győri Nemzeti Hírlap 2(87): 2.
Hősök Emlékkutját Schima Bandi rendkivülien érdekes tervei alapján. 1937. Győri Hírlap 81(167): 3.
Hősök kútja. 1937. Schima Bandi iparművészünk érdekes terve a polgármester előtt. Dunántúli Hírlap 45(144): 6–7.

Köztérkép. https://www.kozterkep.hu/ (2021.11.10.)
Ma este avatja föl Albrecht királyi herceg a győri hősi emlékművet. A város ünnepe. 1938. Győri Hírlap 82(147): 3.
Schima A. Bandi levele a győri Képző- és Iparművészeti Társulat elnökségéhez. Győr, 1937. november 21., RFMTM HGy, ltszn.
Schima A. Bandi: *Mikrokozmoszom VIII. Válaszra–választ.* 1941 és 1957, RFMTM HGy, ltsz. C. 65.38.15.2.
Schima B. 1931. *Kárpáti őrség (1914–15)*. Győr: Pohárnik Pál.
Schima B. 1937a. *Hang*. Győr: Baross Nyomda.
Schima B. 1937b. *Terv*. Győr: Baross Nyomda.
Schima B. 1937c. *A hősök kútja*. Győri Hírlap 81(142): 4.
Schima B. 1937d. *Hang és terv a győri Hősök díszkútjához. Ajánlva méltóságos Späth Gyula urnak Győr szab. kir. város polgármesterének.* 1937. május, RFMTM, HGy, ltsz.: RHD. 2020.14.1.
Schima Bandi díszkútja. 1937. Győri Nemzeti Hírlap 2(147): 2.
Schima Bandi tanulmányi ösztöndija. 1937. Győri Hírlap 82(97): 8.
-ts. 1937. *Hősi Emlékmű felállítására készül Győr. Schima Bandi iparművész nagyszabásu diszut-tervet készitett*. Új Magyarság 4(164): 12.
Vasárnapi tükör. 1937. Győri Hírlap 81(212): 4.

Rövidítések
DH Dunántúli Hírlap
GyH Győri Hírlap
GyNH Győri Nemzeti Hírlap
MI Magyar Iparművészet
RFMTM Rómer Flóris Művészeti és Történeti Múzeum
ÚM Új Magyarország
ltszn. leltári szám nélkül

Megjegyzés
A szövegben a korabeli sajtóból, dokumentumokból származó idézetek az eredeti írásmódnak megfelelően szerepelnek.

A közművelődési-közösségi részvétel és a forprofit jellegű kulturális fogyasztás folyamatainak összefüggései

Zsirai Dóra
AGORA Savaria Kulturális és Médiaközpont Nonprofit Kft., Szombathely

Bevezetés

Több mint egy évtizede közművelődésben dolgozó szakemberként figyelemmel kísérhetem a közművelődési intézmények működését, programjaik, akcióik hatásmechanizmusát, befolyását a látogatók művelődési, kultúrafogyasztási szokásaira.

Mivel a művelődéshez, kultúrához való hozzáférés lehetősége a földrajzi és jövedelmi körülményektől legalább annyira függ, mint a kultúra iránti igény szintjétől, ezért aktuális a kérdés, hogy a közművelődési színtérbe látogatókra tudunk-e szakemberként olyan jelentős befolyással lenni, ami az egyéb típusú kulturálódási szokásaikban is megmutatkozik. A közművelődés színterei programokat és közösségi részvételi lehetőségeket bőven kínáló helyszínek, amelyek azáltal, hogy eseményeikkel a saját falaik közé hívják a lakosságot, lehetőséget kapnak arra, hogy a kultúrafogyasztás egyéb területeire is hassanak, mintegy „népnevelő" jelleggel igényt formáljanak a látogatóikban a szebbre, a jobbra.

Emellett fontos megemlíteni, hogy az új kulturális törvény (2017. évi LXVII. törvény) a hét közművelődési alaptevékenység közé sorolja a kulturális alapú gazdaságfejlesztést, mely olyan gondolkodásmódot igényel, amit a szakma is most tanul. Meggyőződésem, hogy a kulturális alapú gazdaságfejlesztési folyamatok kidolgozása és az ehhez kapcsolódó akciók megvalósítása nem történhet meg a háttérfolyamatok feltérképezése nélkül. Bár a gazdaságfejlesztés mint cél ott lebeg a szemünk előtt, a megvalósításhoz szükséges eszközöknek jelenleg híján vagyunk, hiszen kevéssé kutatott területként a közművelődési szakmai tevékenységek gazdaságot befolyásoló hatásait sem látjuk tisztán.

Amennyiben a kultúrát szerves egésznek tekintjük, úgy nem válhatnak el egymástól egészen a közművelődés és a forprofit jellegű kulturális célú fogyasztás útjai. Ez a központi gondolat sarkallt arra, hogy a közművelődési részvétel egy olyan lehetséges hatását vegyem górcső alá, amely nemcsak a választások összefüggéseiben és szokások kialakulásának folyamatában, hanem a számszerűsíthető látogatási és költési adatokban is mérhető, vizsgálható.

Hazai átfogó, reprezentatív mintát vizsgáló kulturális kutatás legutóbb 2003-ban zajlott. A Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériumának megbízásából az MTA Szociológiai Kutatóintézete 3400 fős országos reprezentatív mintával valósította meg vizsgálatát *Magyarország kulturális állapota az EU csatlakozás küszöbén* címmel. A kutatás arra az alaptézisre épült, hogy „a társadalmi differenciálódásban, a társadalmi egyenlőtlenségi rendszerben a kulturális fogyasztás különbségei meghatározó szerepet játszanak" (Hunyadi 2004: 5). A kutatás alapján készült tanulmánysorozat első füzete a „kérdéseket a művelődési házakkal kapcsolatban elemzi, s abból a feltételezésből indul ki, hogy a művelődési házak ideális színterei lehetnek mind a különbségek csökkentésének, mind a sokféle kulturálódási lehetőségek biztosításának" (Hunyadi 2004: 6). A füzet megállításai szerint a kulturális intézmények közül a közművelődés intézményei esnek legközelebb a megkérdezettek lakóhelyéhez. Részben a kisebb fizikai távolság, részben a helyi rendezvények szervezéséhez, valamint helyszínéhez kötődés az oka annak, hogy ezek az intézmények vonzzák a

legnagyobb közönséget. „Míg […] egy év alatt múzeumba, moziba vagy színházba a lakosság kb. 30–40 %-a jut el, addig a lakosság több mint fele fordul meg valamilyen céllal a művelődési házakban, bár nem feltétlenül valamilyen kulturális eseményen” (Hunyadi 2004: 14). A 2003-as kutatás eredményeiből az derül ki, hogy ha profil szerint vizsgáljuk az intézménytípusok látogatottságát, akkor „a vizsgált kultúra közvetítő intézmények, események közül a kiállításoknak és a moziknak van a legnagyobb közönsége, a népesség 40–45%-a megfordul ezeken a helyeken egy év során legalább egyszer. A színházak és a könnyűzenei koncertek a lakosság kb. egy harmadát érdeklik, 28–33%-uk volt színházban vagy könnyűzenei koncerten a 2003-ban. Legkevesebben a komolyzenei hangversenyek iránt érdeklődnek, csak minden tízedik ember megy el valamilyen hangversenyre egy év során” (Dudás–Hunyadi 2005: 9). A fenti tények összevetése arra enged következtetni, hogy már 2003-ban is többfunkciós intézményként, helyszínként tekintettek a látogatók a közösségi színterekre, amelyek funkcióbővülése az azóta eltelt évek során még tovább fokozódott. Megjelentek az Agóra-típusú multifunkciós intézmények, melyek kínálata és szolgáltatási palettája jóval összetettebb, mint a hagyományos kultúrházaké, művelődési otthonoké vagy művelődési központoké volt valaha. Emellett azonban a klasszikus, hosszabb múltra visszatekintő intézménytípusok szerepe és feladata is összetettebb lett. Szinte minden közösségi színtér kínál információszolgáltatást, eszközhasználati lehetőséget vagy épp szakmai módszertani segítséget. Ezek a funkció-bővülések óhatatlanul magukkal hozták a közönség kiszélesedését, ugyanakkor azokon a településeken, ahol az egyetlen ilyen típusú szolgáltatásokat nyújtó helyszín a közművelődési intézmény, színtér, olyan látogatók is megfordulnak, akik korábban – kifejezetten kulturális célzattal – nem látogatták az adott intézményeket. Az átfogó kutatás óta eltelt csaknem két évtizedben számos strukturális és jogszabályi változás történt, amelyek a szokásokra, s így az eredményekre is jelentős befolyással lehetnek. Kutatásom – az átfogó kutatással szemben – nem reprezentatív mintán valósult meg, azonban bizonyos tendenciák az önkitöltéses kérdőív eredményei alapján is megfigyelhetők. Amennyiben a jövőben újabb átfogó kutatás valósulhat meg a hazai művelődési és kultúrafogyasztási szokások tendenciáinak megismerésére, úgy közelebb kerülhetünk azokhoz az eredményekhez, amelyek alapján a közművelődési szakmai munka szervezhető, illetve amelyek közép- és hosszútávon újabb célok kijelölését teszik lehetővé.

1. Elméleti háttér

Számos tudományos forrásból tanulmányozható napjainkban a politika, a gazdaság, a társadalom és a kultúra rendszereinek összefüggése. A kultúra maga a társadalom tagjai számára egy sajátos szükséglet kielégítését szolgálja. Funkciói lehetnek a szórakoztatás, a tanítás, nevelés, de a kikapcsolódás és a példamutatás is. A kultúrafogyasztás piacán a kulturális szolgáltatás termékként értelmezhető. „A kulturális produktum, mint termék, és a kultúrát közvetítő állandó vagy ideiglenes intézmény vagy vállalkozás szolgáltatásként jelenik meg. Ez azt is mutatja, hogy a kultúra a gazdasági élet, a gazdasági tevékenység és a gazdasági szerkezet része” (Szabó–Katonáné Kovács 2018: 3).

A kulturális szolgáltatások a piaci, az állami és a nonprofit formában működő kultúraközvetítők által is elérhetőek lehetnek a közösségek és egyének számára, így elmondható, hogy a három terület együttes működése határozza meg a kulturális szféra alakulását (Szabó–Katonáné Kovács 2018). Belátható, hogy az állami intézmények, nonprofit szervezetek az önkormányzati cégekkel, intézményekkel karöltve lényeges és megkerülhetetlen szereplői a kultúra piacának, így szükséges esetükben is, hogy a kevésbé piacszerű gondolkodásmódot a piaci szereplőként rendkívül fontos gazdasági fókuszú tervezés és működés váltsa fel.

A szolgáltatók között speciális helyzetben vannak a kultúraközvetítők, hiszen egy alapvetően piaci szektorban nagyszámú nem piaci alapokon működő szolgáltató van jelen. A

világban számos formátum létezik a kulturális szolgáltatók rétegződésére, Európában azonban jellemző az állam és a nonprofit szektor kulturális szerepvállalása (Szabó–Katonáné Kovács 2018). A kultúraközvetítők hazánkban mára valamennyi településen megtalálhatók, ám ezek némileg alábecsült képviselői a közművelődési intézmények és/vagy szakemberek. Az önkormányzatok számára kötelezően előírt közművelődési feladatellátást végző intézmények, szervezetek, szakemberek feladata, hogy valamennyi állampolgár számára kulturális hozzáférést biztosítsanak. Arapovics Mária meghatározása szerint „a közművelődés a kulturális értékeket teszi a köz számára elérhetővé, azaz mindenki számára elérhető művelődés" (Arapovics 2016: 47). A kultúraközvetítők sokfélesége okán a forprofit jelleggel működő klasszikus piaci szereplők és nonprofit szellemben szolgáltató szervezetek egymás mellett működnek, tevékenységüket érdemes ennek szellemében tervezni.

A civil, azaz a harmadik szektor robbanásszerű növekedése Magyarországon nem mérhető sok nyugati társadalom hagyományosan erős civil szektorához, azonban a rendszerváltoztatás után érezhetően megnőtt számuk, szerepük és jelentőségük a kulturális és közösségi életben is. A közművelődési ellátórendszer feladatává vált ezen erősödő szektor kezdeményezéseinek felkarolása és támogatása is, mely nemcsak a kínálat növekedésére, de a szektor több lábon álló finanszírozására is jelentős hatással lehet.

Ahogy a civil szektor megerősödési folyamatát, úgy a kínálati oldalon megjelenő új szereplők számának bővülését is generálták a rendszerváltoztatás után megindult kulturális-társadalmi változások. A nagy hatású és gazdasági erővel bíró óriásvállalatok mellett megjelentek a családi cégek és produkciók, valamint a kényszervállalkozók is. A kulturális szektorban kiemelten figyelhető meg a mikrovállalatok tömeges megjelenése (Inkei 2011). A közművelődési tevékenységben és intézményekben tehát új szereplők és szolgáltatások jelennek meg, melyek esetében a részvétel olyan új területek iránti érdeklődést is generálhat, mely a gazdaság mélyebb rétegeiben is kifejti hatását.

Inkei Péter a rendszerváltoztatás utáni húsz év kulturális politikáját vizsgáló tanulmányában rámutat arra, hogy a közművelődés szilárd pozíciója magyar sajátosság. Hazánkban a közművelődés gyakorlatilag egyenrangú alágazat a művészetekkel és a kulturális örökséggel. Magyarországon a rendszerváltás után is szilárd maradt a közművelődés szerepe „szakmai gárdája, helyi elfogadottsága, aktivitása és látogatottsága" okán (Inkei 2011: 19).

A kulturális termékek – jelen esetben a termék a kulturális szolgáltatás – piacát is a vevők és az eladók, azaz a kereslet és kínálat alakítják, ahogy a piacokat általánosan ezek az erők mozgatják, befolyásolják. „Az eladó érdeke a létrehozott kapacitás (mennyiség, befogadóképesség) lehető legmagasabb áron való maximális értékesítése, hogy a lehető legkedvezőbb bevételt és nyereséget érje el. Az eladó, mint kulturális vállalkozó (vállalkozás) tehát valamilyen kulturális kínálatot szeretne értékesíteni a piacon" (Szabó–Katonáné Kovács 2018: 12).

„A fogyasztói igények kielégítése során a kulturális piacon is versenyhelyzet alakul ki. A kulturális javak esetében a fogyasztói szabadság lényegesen jobban érvényesül, mint a normál javak esetében. […] A versenyben az nyer, aki a vevőt meg tudja győzni a nála megszerezhető előnyökről. A kulturális javak fogyasztása esetén a klasszikus gazdasági jellemzők mellett fontos szerep jut a kulturális tőkének. Ebben az esetben ugyanis a fogyasztó az élvezeti érték növelése érdekében nem a csökkenő határhaszon elve szerint fogja vissza a fogyasztást, hanem a kulturális tőke növelése érdekében többnyire növeli azt. Így a kulturális javak versenyében az is szerepet játszik, hogy ki tud nagyobb hasznosságot mutatni a kulturális tőke növelése érdekében" (Szabó–Katonáné Kovács 2018: 12).

Mivel a két típusú „eladó" – forprofit vállalkozás és nonprofit szervezet – ugyanazon a piacon jelenik meg kínálatával, érdemes a tevékenységük tervezése során figyelembe venni a saját szolgáltatási területükön kívül eső piaci, keresleti igényeket is, és ahhoz igazítani

tevékenységüket. Ebből kifolyólag lehetséges, hogy a nonprofit szemléletben működő közművelődési intézmények, közösségi helyszínek a saját szakmai tevékenységükre alapozva olyan piaci keresleti igények kielégítésére törekednek újabb típusú események megszervezésekor, lebonyolításakor, melyek klasszikusan a forprofit szektorban figyelhetők meg.

A fentiek tükrében belátható, hogy a közművelődési intézmények szerepe felértékelődik a kultúraszolgáltatók között, hiszen szerteágazó tevékenységük nem szorítkozik csupán a klasszikus kulturális szolgáltatásokra – úgymint koncert, színházi előadás szervezése, lebonyolítása – hanem gazdag szolgáltatási palettájukkal a rétegigények kielégítésére is alkalmasak lehetnek.

A közművelődési tevékenység jellemzően kormányzati, önkormányzati forrásokból finanszírozott szolgáltatás. Önkormányzati támogatásokhoz azok az intézmények, szervezetek jutnak, amelyek működésétől a település hasznot remél. Ez a haszon lehet a település presztízsének növelése, ismertté tétele, a turizmus fellendülése, a kulturális igények kielégítése mellett az igényszint emelése, a helyi gazdasági társaságok bevételeinek növelése, illetve több haszon kombinációja (Szabó–Katonáné Kovács 2018). A közművelődési intézmények és közösségi színterek tevékenységével szemben leggyakrabban támasztott elvárás a kulturális igények kielégítése és az igényszint emelése. Téves elképzelésnek tűnik azonban a tevékenységüket pusztán ezen értékek és elvárások mentén szervezni, hiszen ezek a terek legtöbb esetben alkalmasak és képesek arra, hogy adott település lakossága számára a belépőjegyes, azaz profitorientált céllal megrendezett kulturális eseményekre is falaik közé hívják a közönséget. Adódik tehát a lehetőség, hogy maguk is olyan szolgáltatásokat nyújtsanak, melyek bevételeiből nonprofit céljaikat is finanszírozhatják. Éppen ezért gazdasági működésüket támogatandó érdekük a profitábilitás éppúgy, mint az intézmény és település ismertségének és elismertségének növelése.

A kulturális alapú gazdaságfejlesztés fogalma a magyarországi közművelődési és kulturális közbeszédben az ún. Kulturális Törvény, azaz a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény 2017-ben az Országgyűlés által foganatosított és 2018. január 2-án hatályba lépett módosítását követően kapott jelentősebb hangsúlyt. A 85. § (1) bekezdése A területi szintű közművelődési szakmai szolgáltatás keretében ellátandó feladatokat sorolja fel tételesen. Ezen felsorolás c) pontja ekképp határolja körül a feladatkört, melynek a kulturális alapú gazdaságfejlesztés is részegységét képezi*:* „a terület- és vidékfejlesztési célokkal összhangban közművelődési tevékenységgel összefüggő elemzések és fejlesztő programok készítése és hasznosítása, szakmai műhelyek működtetése, innovatív kezdeményezések támogatása, közreműködés a kulturális alapú gazdaság-fejlesztésben a kreatív és kulturális ipari szolgáltatások fejlesztésével” (1997. évi CXL. törvény).

A Covid–19 pandémiás helyzetet megelőzően Európa legdinamikusabban fejlődő ágazatai közé tartoztak a kultúra és az ún. kreatív ágazatok. Az utóbbi években a kultúra iránti kereslet, valamint a kulturális kínálat is jelentősen növekedett. A társadalmi-demográfiai és szociológiai-gazdasági feltételek megváltozása által indukált keresleti növekedési folyamat eredményeképpen a kínálat is folyamatosan növekszik, emelkedik, diverzifikálódik. Ezen folyamat egyik fontos motorja, egyszersmind eredménye, hogy emelkedett/emelkedik az üzleti alapon tevékenykedő szereplők súlya a kulturális kínálat megteremtésében és közvetítésében (Európai Bizottság 2010). Egyre több olyan szereplő jelenik meg a kulturális szolgáltatások piacán, amely újabb kulturális igényt, esetleg újonnan felfedezett rétegigények kielégítését tűzi ki céljául, valamint egyre bővül a szolgáltatások tartalma, összetettsége. Ez a tény nem mond ellent annak a fejlődési iránynak, miszerint a közművelődési intézmények és közösségi színterek kínálata is folyamatosan bővül, belátva azt, hogy infrastrukturális hátterük, szakmai felkészültségük, ismertségük és elfogadottságuk segíti az innovatív

kezdeményezések bevezetésének lehetősége mellett a belépőjegyes kulturális események kínálatának bővítését is.

A fenti elméleti keretek megismerése után belátható, hogy a kulturális szféra piacán működő szereplők között egymás mellett, de egymástól nem független tevékenységet végeznek a profitorientált alapokon működő kulturális szolgáltatók, valamint a nonprofit szféra közösségi művelődési, közművelődési tevékenységet végző szereplői is. Működési területükben átfedés van, így tevékenységük nem választható le egymásról, azaz fejlődési dinamikájuk hatással van egymás, valamint a szféra valamennyi szereplőjének fejlődésére, folyamataik alakulására is.

2. Célkitűzések

A kutatás célja az volt, hogy feltérképezzük azt, hogy a közművelődési intézményekben és egyéb feladatellátóknál szervezett közösségi programokon való részvétel miként hat a résztvevő kulturális fogyasztásának – elsősorban a forprofit típusú programokon, rendezvényeken belüli – választásaira, s így bír-e gazdasági hatással a kulturális iparágra, azon keresztül egyéb gazdasági folyamatokra.

Hipotéziseim közül jelen tanulmányom fókuszába az alábbiakat emeltem:

- Több forprofit kulturális rendezvényen vesz részt az, aki rendszeresen részt vesz/vett közművelődési-közösségi programokon.
- Többet költ kultúrára, kulturális programokra, a nonprofit közösségi rendezvényeket gyakran látogatók csoportja.

3. A kutatás háttere

3.1. Tudományos koncepciók és módszerek

Az adatgyűjtés 2021. március 18. és április 16. között a pandémia okozta korlátozások miatt online lekérdezésen alapuló kérdőív segítségével, valamint szintén online módon megvalósult interjúk keretében történt. Az online kérdőíves lekérdezés önkitöltéses módszerrel zajlott.

Mélyinterjúkat a debreceni illetőségű GAG Management Kft. ügyvezetőjével, számos hazai könnyűzenei legenda turnéinak szervezőjével, valamint a zalaegerszegi Mimosa Team Kft. vezető szervezőjével, a Tracccs programsorozat megálmodójával készítettem. Mindketten jelentős tapasztalattal rendelkeznek a kulturális szervezés és programmegvalósítás terén, egyikük pedig több évtizedet töltött el a közművelődésben művelődésszervezőként, majd intézményvezetőként, így tapasztalatai mindkét területre kiterjednek. Az interjúk Zoom online platformon valósultak meg 2021. áprilisában, és digitális formában kerültek rögzítésre. Az interjú kérdései a kérdőíves lekérdezés tapasztalataihoz igazodva a forprofit rendezvényeken tapasztalt látogatási szokásokhoz, a programhelyszínekkel kapcsolatos választásokhoz, valamint a kulturális költésekhez kapcsolódtak. A kérdőíves lekérdezés kiértékelt eredményeinek rövid ismertetése után saját szakmai tapasztalataikról kérdeztem a cégvezetőket.

Az adatfeldolgozás kvantitatív és kvalitatív értékeléseket egyaránt tartalmaz. A kérdőív eredményeit számszerűsítve, adattáblák segítségével dolgoztam fel, a személyes interjúkat kvalitatív módon. Az eredményeket a Google Űrlapok statisztikái, valamint a Microsoft Excel 2013 segítségével értékeltem ki.

3.2. A kutatás résztvevői

A kérdőíves kutatásban a magyar lakosság önként résztvevő tagjainak válaszait vizsgáltam online Google-kérdőív segítségével. Az online kérdőív 2021. március 18. és április 16. között volt elérhető, ezen idő alatt 332 kitöltés érkezett be. A minta nem reprezentatív, kezdetben a „kényelmi” (convenience sampling) mintavételt használtam, majd a „hólabda” (snowball

sampling) mintavételi eljárással újabb válaszadókat vontam be a kutatásba. A kitöltők demográfiai adatai alapján elsősorban megyeszékhelyekről érkeztek a válaszok, de a vidéki és fővárosi kitöltők is jelentős arányban képviseltették magukat.

A kérdőív 3 blokkban 17 kérdésre kért választ a kitöltőktől. Az első blokkban a demográfiai adatokra kérdeztem rá, míg a másodikban a közművelődési és forprofit kulturális részvétellel kapcsolatos szokásokkal kapcsolatban tettem fel kérdéseket. A harmadik, utolsó szakaszban a kulturális költések mértékére kérdeztem rá.

A kutatásban résztvevők demográfiai megoszlása az alábbiak szerint alakult.

- Nemek szerinti megoszlás: 87% nő (N=289), 13% férfi (N=43).
- Életkor szerinti megoszlás: 41-51 év 28% (N=92), 51-65 év 27% (N=90), 31-40 év 23% (N=76), 65+ év 10% (N=33), 19-24 év 8% (N=25), 25-30 év 4% (N=15), 15-18 év 0% (N=1).
- A kitöltők lakhelye szerinti megoszlás: megyeszékhely 37% (N=125), város 24% (N=79), falu / tanya 21% (N=69), főváros 18% (N=59).
- A legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlás: főiskola / egyetem 68% (N=226), szakközépiskola / gimnázium (érettségi) 24% (N=79), felsőoktatásban tanuló 4% (N=13), szakiskola / szakmunkásképző 4% (N=12), általános iskola 0% (N=2).
- Foglalkozás szerinti megoszlás: szellemi munkakör 60% (N=200), nyugdíjas 13% (N=44), fizikai munkakör 10% (N=32), egyéb okból nem dolgozó 9% (N=30), egyetemi hallgató 8% (N=26).
- Családi állapot szerinti megoszlás: házasságban él gyermekkel 50% (N=167), egyedülálló / özvegy 17% (N=55), párkapcsolatban él 13% (N=42), házasságban él gyermek nélkül 10% (N=34), elvált 10% (N=34).
- Az egy háztartásban élők száma szerinti megoszlás: 2 fő 28% (N=93), 3 fő 22% (N=72), 4 fő 21% (N=68), 1 fő 18% (N=61), 5 fő 9% (N=29), 6 fő 2% (N=8), többen 0% (N=1).
- Az egy háztartásban élők összetétele szerinti megoszlás: házastárssal / élettárssal és gyermekkel N=126, házastárssal / élettárssal N=79, egyedül N=46, gyermek(e)kel N=33, szülőkkel N=17, szülőkkel és testvérekkel N=13 stb.

A demográfiai kérdéseket követően két blokkban került sor a válaszadók kulturális fogyasztási szokásainak, valamint jövedelmi helyzetének a lekérdezésére.

4. A kutatás eredményei

4.1. A közművelődési és a forprofit kulturális részvétel gyakoriságának összefüggései

Első hipotézisem szerint több forprofit jellegű kulturális rendezvényen vesz részt, aki rendszeresen részt vesz – jellemzően ingyenes – közművelődési-közösségi programokon.

A fenti hipotézis vizsgálatához a kérdőívem második szakaszának kérdéseire adott válaszokat vetettem össze. Ezek a kérdések a közművelődés intézményeinek és programjainak, valamint a forprofit jellegű kulturális programoknak a látogatási gyakoriságára vonatkoztak.

1. táblázat A közművelődési programokon való részvétel gyakoriságának és a forprofit jellegű kulturális fogyasztás gyakoriságának összefüggései

	Teljes szám	nem jár	alkalmanként (évi 1-2 alkalommal) jár	évente 3-10 alkalommal vesz részt	havi átlag 1 alkalommal vesz részt	havi 2-5 alkalommal vesz részt	havonta 5 alkalomnál többször vesz részt
A közművelődési programokon részt nem vevők	46	26%	35%	20%	6%	13%	0%
A közművelődési programokon alkalmanként résztvevők	114	4%	40%	42%	7%	4%	3%
A közművelődési programokon átlagban évi 3 alkalommal résztvevők	89	0%	17%	68%	10%	5%	0%
A közművelődési programokon rendszeresen, legalább havonta 1 alkalommal résztvevők	83	0%	6%	35%	30%	23%	5%

Forrás: saját szerkesztés 2021.

Az 1. táblázat adataiból az látszik, hogy a közművelődési programokon részt nem vevők maradnak a legnagyobb arányban távol a belépőjegyes kulturális programoktól. A közművelődési részvétel gyakoriságának növekedésével jelentősen csökken a távolmaradók száma, aránya.

A kutatásom során mért közművelődési látogatásai arány jóval magasabb a korábbról származó adatoknál. Az MTA Szociológiai Kutatóintézetének 2003-as felmérése alapján a lakosságnak több mint fele fordul meg a „művelődési házakban" évente legalább egyszer (Hunyadi 2004: 9), míg kutatásom válaszadóinak esetében a távolmaradók aránya mindössze 11% volt.

Az is látható, hogy a közművelődési programfogyasztás gyakoriságának növekedésével nő a belépőjegyes kulturális programok látogatásának gyakorisága. Míg a közösségi eseményektől távolmaradók esetében a rendszeres és az afeletti forprofit kulturális fogyasztók aránya 39%, addig ez az arányszám a közművelődést legalább alkalomszerűen látogatók esetében 56%, az évente legalább 3 alkalommal látogatók között 83%, míg a közművelődési eseményeket átlagosan legalább havi szinten látogatók között már 88%.

4.2. A kulturális költés mértékének és a közművelődési részvétel gyakoriságának összefüggései

Második hipotézisem szerint többet költ kultúrára, kulturális programokra a nonprofit közösségi rendezvényeket gyakrabban látogatók csoportja.

2. táblázat A közművelődési programokon való részvétel gyakoriságának és a forprofit jellegű kulturális fogyasztásra szánt költések összefüggései

	Teljes szám	nem költ kultúrára	0-5000 Ft között költ havonta	5001-10000 Ft között költ havonta	10001-20000 Ft között költ havonta	20000-50000 Ft között költ havonta
A közművelődési programokon részt nem vevők	46	22%	37%	17%	22%	2%
A közművelődési programokon alkalmanként résztvevők	114	1%	33%	36%	24%	6%
A közművelődési programokon átlagban évi 3 alkalommal résztvevők	89	0%	25%	43%	23%	9%
A közművelődési programokon rendszeresen, legalább havonta 1 alkalommal résztvevők	83	0%	13%	31%	43%	13%

Forrás: saját szerkesztés 2021.

A 2. táblázat adataiból kiolvasható, hogy a belépőjegyes programokra nem költők csoportjába szinte csak és kizárólag a közművelődés programjait nem látogatók kerültek, csupán az alkalomszerű közösségi programlátogatók közül jelölték még minimális számban ezt a választ. A közművelődési programokon történő részvétel gyakoriságának emelkedésével fokozatosan nő a magasabb költési kategóriákat választók aránya az összességen belül. Míg a közösségi programokat nem látogatók között az átlag feletti (10000 Ft/hó és az azt meghaladó költés) értéket jelölő válaszadók aránya 24%, addig az alkalomszerű látogató között 30%, a rendszeres látogatók között 32%, míg a havonta legalább egy közösségi eseményt látogatók között már 56%.

A kutatás legfontosabb következtetéseinek más aspektusból történő megvizsgálására mélyinterjús beszélgetéseket kezdeményeztem két, döntően profitorientált rendezvényeket szervező cég vezetőjével.

A beszélgetések során mindkét interjúalany megfogalmazta abbéli tapasztalatait, hogy szoros összefüggést tapasztalnak a közművelődési részvétel és a belépőjegyes kulturális programok látogatottsága között. Sokévnyi tapasztalataik alapján a közművelődés színtereiben azok a látogatók jelentős számban fordulnak meg, akik kvázi „véleményvezérként” működnek a forprofit jellegű kulturális programok területén is, azaz választásaik hatnak a közösség döntéseire. Interjúalanyaim szerint a legtöbb településen fellelhetők azok az aktív tagok, közösségek, akikre alapozni lehet egy-egy belépőjegyes eseményt.

Másik észrevételük szerint a gyakran látogatott közművelődési színterek magasabb számban vonzzák falaik közé a forprofit jellegű kulturális rendezvényekre is a látogatókat, azaz ezek a művelődési és közösségi házak „bejáratott” programhelyszínként működnek az

események típusától függetlenül. Nagyobb hajlandósággal keresik fel a látogatók azokat a programhelyszíneket, ahol többször megfordultak már, akár hasonló típusú eseményen, akár más jellegű rendezvényen. Kevesebb az idegenkedő, a helyszíntől ódzkodó távolmaradó, ha az adott település közösségi vagy művelődési háza, esetleg a térségi kulturális központ a helyszín.

Összegzés, következtetések

Jelen tanulmány – a témában végzett kutatás eredményei alapján – a közművelődés-közösségi művelődési részvétel forprofit jellegű kulturális választásokra gyakorolt hatását tárgyalta. A kulturális szektor gazdasági súlyának növekedése, valamint hazánk 2017-ben hatályba lépett új kulturális törvénye, mely kötelező feladatként jelölte ki meghatározott intézménytípusok számára a kulturális alapú gazdaságfejlesztést, egyre inkább arra sarkallja a közművelődésben dolgozókat, hogy kísérletet tegyenek a közművelődési szakmai munka gazdasági hatásainak felmérésére.

Ebből a szándékból kiindulva egy – elsősorban a folyamatok összefüggéseinek vizsgálatára fókuszáló – kutatást valósítottam meg, melynek alapja online önkitöltéses kérdőíves lekérdezés volt. Ezen vizsgálat következtetéseire fókuszálva kettő, elsősorban profitorientált kulturális rendezvényeket szervező cég vezetőjével készítettem interjút, melyek témája a vizsgálat eredményeivel kapcsolatos személyes tapasztalatuk volt. A kérdőíves vizsgálat eredményei megerősítették azon feltételezéseimet, hogy a közösségi művelődésben résztvevő látogatók kulturális fogyasztási és költési szokásai eltérnek a közművelődéstől távolmaradók választási és költési szokásaitól.

Kutatási adataim a 2003-as átfogó kutatáshoz hasonló eredményeket hoztak, miszerint a keresztművelődés folyamata által a közművelődési színterek látogatása az egyéb kulturális fogyasztásra is döntő hatással bír. „A művelődési házba járás és egyéb (pl. olvasás, színházlátogatás, könyvtárlátogatás) kulturális tevékenységek végzése között összefüggés van, ami annyiban természetes, hogy a különböző kulturális tevékenységek egyik lehetséges színtere épp a művelődési ház. […] Aki tehát jár művelődési házba, az más kulturális eseményen is nagyobb valószínűséggel megtalálható, mint aki nem jár, vagy megfordítva, aki nem jár művelődési házba, az nagyobb valószínűséggel nem jár el más kulturális eseményre sem” (Hunyadi 2004: 21).

A kutatási eredményekre alapozó mélyinterjús vizsgálat során azt a következtetést vontam le, hogy a profitorientált szektort meghatározó tényezők nagy része nem függetleníthető a nonprofit kulturális és művelődési tevékenységtől, azok egy szerves egészet képező nagy rendszernek, a kultúraközvetítés rendszerének elemei, folyamataik kölcsönösen hatnak egymásra, ezért a téma további kutatása a szakma közép- és hosszútávú stratégiai tervezésének érdekében elengedhetetlen.

Irodalom

1997. évi CXL. törvény. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700140.tv (letöltve: 2021.04.22.)

Arapovics M. 2016. A közösségfejlesztés alapfogalmai és a kulturális közösségfejlesztés paradigmái. *Kulturális Szemle* 3(2): 36–53.

Dudás K.–Hunyadi Zs. 2005. *A hagyományos (színház, hangverseny, kiállítás) és a modern tömegkultúra (mozi, könnyűzenei koncert) helye és szerepe a kulturális fogyasztásban. Találkozások a kultúrával 6.* Budapest: Magyar Művelődési Intézet, 9.

Európai Bizottság. 2010 *Zöld könyv a kulturális és kreatív iparágak potenciáljának felszabadításáról*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC0183&from=EN (letöltve: 2021.04.22.)

Hunyadi Zs. 2004. *A művelődési házak közönsége, helye, szerepe a kulturális fogyasztásban. Találkozások a kultúrával 1.* Budapest: Magyar Művelődési Intézet, 9–21.

Inkei P. 2011. Állami kultúratámogatás és kulturális politika Magyarországon az elmúlt húsz évben. In: Dér Cs. D.–Zachar B. (szerk.): *Új utak a művészeti menedzsmentben*. Budapest: Arts and Business Kiadó, 10–19.

Szabó J.–Katonáné Kovács J. 2018. *Kulturális vállalkozás- és gazdaságfejlesztés. Tudástár a közösségi művelődésben VII. kötet.* Budapest: Nemzeti Művelődési Intézet, 3–12.

5. Gyógypedagógia, logopédia

Olvasástanítás fonomimikával

Fazekasné Fenyvesi Margit
Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest
Szegedi Tudományegyetem, Szeged

Bevezetés

Az olvasás-írás hatékony tanítása érdekében folyamatosan keresünk eredményes módszerbeli megoldásokat. A sikeres integráció és inklúzió az egyenlő esély megvalósításának biztosítéka.

Ezen elv szimbolikus képe az olvasás- és írástanulásánál úgy képzelhető el, mint egy startvonal mögött álló versenyzők sora. A startvonalon állnak az átlagosan fejlődő tanulók, bár közülük néhányan már a vonalra léphettek (iskolába lépéskor felismerik a betűket, esetleg olvasnak is). Vannak, akik szenzitív fáziskésési okokból hátrébb kerülnek, ezért tanulási nehézségeik vannak. Esetleg beszédhibások vagy nem azok, de fonológiai tudatosságuk bizonytalan, lehetnek beszédértési és lehetnek vizuális differenciálási nehézségeik is, ezért nem érik el a startvonalat.

A sajátos nevelési igényű tanulók messze elmaradva álldogálnak az indulási vonal mögött attól függően, hogy különleges gondozási igényük milyen pszichoorganikus eredők miatti következményekkel jár. Az olvasás-írás tanítás üteme az átlagosan teljesítő tanulókhoz igazodik. A startvonalnál a sajátos nevelési igényű tanulók közül lesz, aki kisebb, lesz, aki nagyobb hátránnyal fog indulni a tipikusan fejlődő tanulókhoz képest. A kérdés, hogy ezek a gyermekek hogyan fognak együtt haladni a többiekkel az olvasás-írás elsajátítása terén, ha eleve deficittel indulnak

Az integráció legfontosabb törekvése az egyenlő esély biztosítása. Ezt a szándékot segíti a fonomimika, „mint egy őseredeti támasz, amely minden beszédhanghoz egy motoros jelet kapcsol. A komplex elvű fonomimika pedig megerősíti a hang/betű kapcsolatot, a motoros mellett vizuális támaszt is alkalmaz” (Fazekasné Fenyvesi 2021a: 49), elvont betűalakokat konkrét formaként jelenít meg.

A szenzoros csatornák (vizuális, akusztikus és motoros) együttes mozgósítása kedvező alkalmat teremt a hangok vagy betűk kapcsolatának megerősítésére. A hármas asszociáció, ebben pedig a fonomimika az óvodából az iskolába lépő gyermekeknek megkönnyíti az átmenetet.

Az olvasás- és írástanítás többsíkú támogatásának hatékonyságát kvalitatív és kvantitatív módon kutatjuk. 2021 szeptemberétől többségi, első osztályt kezdő tanulókkal egy beválási kísérletbe fogtunk.

1. A komplex elvű fonomimika

Mindennapi helyzeteinkben sokszor alkalmazunk gesztusjeleket, hogy érthetőbbé tegyük a verbális kommunikációt. Tesszük ezt spontán helyzetben, amikor rövid idő alatt akarjuk megértetni a szándékunkat, előadóként nyomatékosítani akarjuk mondanivalónkat. Tehetjük tudatosan is, amikor kisgyermekek, értelmileg akadályozott gyermekek szituáció-megítélését segítjük, de a demencia tüneteit mutató emberek körében is beválik a mozdulattal kísért verbalizáció. A gyermekek örömmel kísérik mozgással a *Fújja a szél a fákat* vagy a *Nád a házam teteje* típusú dalokat. Visszaemlékezve a gesztusokkal kísért gyermekdalokra, nem a tartalom, hanem a mozgás vizuális látványa ugrik be először. Minél kisebb életkorú egy

gyermek, annál több motoros jelet használunk. A járni tudó csecsemőknél, kisgyermekeknél a „gyere ide” instrukciót általában egész testtel kísérjük. Leguggolva, kitárt karral és előre intő kézmozdulattal egyértelműsítjük a mozgásra felszólítást és a mozgás irányát is. A motoros megerősítést addig alkalmazzuk, amíg a megértéshez szüksége van rá. Ugyanez az irányítás például egy óvodás korú gyermeknél már megütközést keltene.

„A fonomimika összetett szó. Előtagja (fono) a beszédhangra utal. A szó utótagja (mimika) a direkt kommunikáció egyik jelcsoportja, a nonverbális kommunikáció egyik csatornája” (Poór–Wacha 1983 alapján Fazekasné Fenyvesi 2021a: 49). A fonomimika ugyanolyan célt szolgál, mint az említett gyermekdalok, csak a hang- vagy betűtanítás során alkalmazzuk. Minden hangnak/betűnek megvan a sajátos, az őt reprezentáló motoros mozdulata. Ez az adott hang képviseletére alkalmas élőlényt, mozdulatot vagy tárgyat, jelenséget szimbolizáló gesztus. Például a visító kismalac hangja az i-í (attól függően, hogy a kismalac röviden vagy hosszan visít), a d a dobverés hangját jelképezi, a f egy szélfútta fa hangja, és így tovább. A motoros jel kiválasztásánál több szempontot vettünk figyelembe. A hangot/betűt jelképező hívókép mozdulata asszociáljon a hangra és a betűre egyaránt. A jelzés egyszerű legyen, de mégis legyenek megkülönböztető részletei. A gesztussal szembeni pszichológiai elvárások szerint felfelé és előre mutassunk, mert ez pozitív hatású (Forgó 2011). Az arc mellett mutatott mozdulat a hang és a kiejtés összhatását segíti. A betűk mennyiségi különbségére tekintettel egy vagy két kezet használunk (1. ábra).

1. ábra A „n” és a „ny” hang fonomimikai jele
Forrás: Fazekasné Fenyvesi 2019: 84, 86.

Sósné Pintye Mária (é.n.) felmérésében gyakoriságuk szerint csoportosította a betűcserék típusait. Gyűjtőmunkája eredménye, hogy a betűk mennyiségi eltérése gyakran nem szerepel betűazonosítási szempontként. „Az optikai hasonlóság miatt tévesztett leggyakoribb betűpárok fajtái:

- téri helyzet tévesztéséből adódó: t f, t j, u n, d p, b p, d b, e a, é á, sz zs;
- formahasonlóságból adódó: u ü, ú ű, o ő, ó ő, ö ü, ő ű, h n;
- kétjegyű-egyjegyű tévesztések: c cs, s sz, zs z, gy g, ty t, ny n, ly l” (Sósné Pintye é. n., o.n).

A motoros jeleket bal kézzel mutatják a tanulók. Több indokkal is magyarázható ez a kiindulási irány: olvasásánál balról-jobbra haladunk, így az összeolvasásánál is támaszték lehet a motoros jelekkel kísért betű- vagy hangszintézis. (Fazekasné Fenyvesi 2019). Némely betű téri iránya bal kézhez kötött (kis, nyomtatott b, c, f, j, n, r, t). A rövid magánhangzókat álló, a hosszú magánhangzókat folyamatos mozdulattal jelöljük (2. ábra).

2. ábra Az „i” és az „í” hang fonomimikai jele
Forrás: Fazekasné Fenyvesi 2019: 76.

2. A fonomimika eredete

A XIX. század végén Tomcsányiné Czukrász Róza tanító a silabizáló módszer helyett hatékonyabb olvasástanítási módot keresett. Akkortájt toldalékhanggal kellett a hangokat és a betűket olvasni, és az összeolvasást is így erőltették (például: cö-i, cö-a, cica). Ez a mesterségesen visszatartott ütemű és memorizálásra kényszerített olvasás- és írástanulási forma nem adott sikerélményt. Eltérő irányban, de visszafogta a már jól olvasókat és az olvasási nehézségekkel küzdőket is. Czukrász Róza a fonomimika módszerét Franciaországban ismerte meg, hazahozta, és a saját értelmezésében megalkotta. Az akkori oktatáspolitika kezdetben nem méltányolta törekvéseit, de a gyakorlatban dolgozó tanítók melléálltak, kiáltványokat fogalmaztak meg a módszer hatékonyságáról (Adamikné Jászó 2006). Tomcsányiné Czukrász Róza több olvasókönyvet is írt, és másokat is arra ösztönzött, hogy egyéni szemléletben, de fonomimikát alkalmazzanak az olvasás-írás tanítása közben. A fonomimikával kísért írás-olvasás tanítási módszer a hatékonyságának köszönhetően kiszorította a silabizáló írás-olvasás tanítási módot és 25 évig kizárólagos olvasás- írástanítási módszerként alkalmazták a közoktatásban. A személyi kultusz ideológiája viszont az öntudatosan kommunista ifjú személyiségéhez nem tartotta illőnek, hogy ne köteleségtudatból, hanem játékosan tanuljanak a gyermekek. „A szocialista társadalomban ez a módszer nem felelhet meg, nálunk nem válhat mulattató játékká, szórakozássá a tanulás” (Adamikné Jászó 2014: 147). A fonomimika módszerének alkalmazását 1950-ben eltörölték.

A mai pedagógiai alapelvek már a gyermekek személyiségfejlesztésének kedvező megoldások felé nyitnak, így a játékosság és a tanulás különböző támogatási módjai privilégiumot nyertek. Az integrációt vállaló iskoláknak számolniuk kellett azzal a következménnyel, hogy nincs homogén összetételű osztály, differenciálni, motiválni kell. Olyan eljárásokat kell adaptálni, melyek a különleges gondozási igényű tanulóknak is segítségükre vannak. Az ilyen törekvések teret adtak a fonomimika újbóli alkalmazásának. „Mivel a fonomimika minden korábbi eljárásnál sikeresebbnek bizonyult a maga idejében, Fazekasné Fenyvesi Margit újra elővette, leporolta, megújította és közkinccsé tette, mert a saját és kollégái gyakorlati tapasztalatai azt mutatták, hogy a fonomimika még ma is sikeresnek bizonyul az olvasás- és írástanításban” (Juhász 2020: 180).

A fonomimika rehabilitációját már 2014-ben javasolta Adamikné Jászó Anna. Olvasástörténészként részletesen foglalkozott Czukrász Róza módszerével és a módszer magyarországi sikerességével. Ilyen változatban csak Magyarországon alkalmazták, ezért szerinte a fonomimika módszere éppen úgy lehetne hungarikum, mint Bartók zenéje vagy Kodály kézjelei.

2.1. A fonomimika mai változata

A gesztusnyelv hasznosítását és a bevezető mesék motiváló értékét megtartva, több minden másban változott, módosult a ma használt fonomimika (3. ábra).

Az első eltérés, hogy itt már hármas asszociáció érvényesül, a vizuális, az akusztikus és a motoros jelek komplex alkalmazása. További különbözőség a betűk és a hangok

asszociációja a betűk konkretizálásával. Minden hang szimbóluma az adott betűbe beírható. Például a c betű a cica farka, hangja a cica nyávogása. A f betű a szélfútta fa (törzzsel és ágakkal), hangja a fújó szél. A m betű a medve barlangja (kapuval, konyhával és szobával), hangja a medvedörmögés és így tovább. A komplexitás elvének további igazolása, hogy a hang/betű tanítását megelőzi a hangképzet kialakítását szolgáló gyakorlatsor, a beszédartikulációt segítő instrukció és a motiválás játékkal, énekkel, videóbejátszással. A fonomimikai formában megtanult hang/betű megerősítésére konkrét hangfelismerő, differenciáló játékok szolgálnak. Ezekhez szükség esetén szöveggyűjtemény is kapcsolódik.

3. ábra Tomcsányiné Czukrász Róza fonomimikai jelei és a komplex fonomimika jelei
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Az eredeti és a megújított fonomimika közös jellemzője, hogy a hívóképek és azok első hangjainak leválasztása helyett hangoztatással alakítja ki a hangképzeteket. Egy példa a leválasztással és a hangoztatással kialakított hangképzet különbségére. Az „a” hang hívóképe az építő (szintetikus) módszer szerint az alma ábrája. A szóból az első hang leválasztásával jutnak el az „a” hanghoz. Az alma nem hozható semmilyen összefüggésbe a hanggal, hiszen a gyümölcs nem ad hangot, ez az asszociációs út kizárt. A fonomimika a hangképzetet az a = alvás szó kapcsolatából építi fel. Az alvás mozdulatából levezethető a kis blokk a betű formája, a betű konkrét formába öntése: a karika az alvó fej, a kötővonal az alvó fej alatt levő bal kéz lesz.

Az eredményes olvasás- és írástanulás feltétele a stabil hangképzet. Minden beszédhangnak megvan a maga képzete. Egy hangképzetre akkor építhető bármilyen, a fonológiai tudatosságot elősegítő tevékenység, ha az a képzet már tartalommal töltött. A tartalom az érzékszervek és az adott hanghoz köthető kognitív folyamatok információinak együttese. Ebből az idegrendszer absztrakcióval kiemeli és állandóvá teszi az állandó jegyeket. A beszéd- és nyelvi képzéssel foglalkozó kutatások a bizonytalan fonológiai tudatosság mögött mindig hangsúlyozzák az idegrendszer integráló és absztraháló műveletének hiányosságát (Csépe 2013). A leválasztás helyett a hangoztatással kialakított hangképzet a toldalékos ejtést is megelőzi pl. a zárhangoknál (t, c, stb.).

A gesztus alkalmazása mellett a vizuális megerősítés módja szintén a komplex elvű megvalósításra épül. A fonomimikai ABC jelei a betű formájával, kiejtésével kapcsolatos

jellegzetességekre alapoznak. A magánhangzók karakterisztikus jele a képzés szájállása. A különböző ajakmozdulatok vagy direkt vagy indirekt módon beazonosíthatók a magánhangzók betűalakjával. Az o-ó mint a csodálkozás szájmozdulata azonos a betű alakjával, csak az ékezetre kell felhívni a figyelmet, és kötővonallal kiegészíteni. Ha az i-í szájállás elé tett mutatóujjat fekvő állásból álló állásba tesszük, ezzel már a betű alakját is szemléltetni tudjuk (2. ábra). Meixner Ildikó szájállásképeit az Oktatási Hivatal tankönyvcsaládjának előkészítő gyakorlataiban is láthatjuk. Az e-é artikulációs mozdulata is hasonlít a betű alakjához. Az u-ú, ü-ű betűknél a kissé felhúzott alsó ajak köré egy csészevonal írható.

Az egyébként absztrakt betűk egyes elemeinek konkretizálása segíti a betű vizuális képének felidézését. „A „p” hangot a szappanbuborék pattanó hangja idézi fel. A buborékfújó szívószála a kis nyomtatott betű szára, míg a betű feje maga a buborék” (Fazekasné Fenyvesi 2021a: 52) (4. ábra).

4. ábra A p betű vizuális megerősítése
Forrás: Fazekasné Fenyvesi–Pál-Horváth 2019: 194.

A kognitív pszichológiai irányzat a vizuális percepció többféle feldolgozási módját sorolja fel (Eysensk–Keane 1997). Ezek közül kiemeljük a jegyelméleti megközelítést. A vizuális észlelés első lépése a tárgyra, jelenségre jellemző tulajdonságjegyek azonosítása. A betűfeldolgozásnál is igaz a törvényszerűség, miszerint minél több elemben különbözik két betű, annál könnyebb megkülönböztetni őket.

Például az A és a B nagybetűk több tulajdonságjegyben is eltérnek, ezért keverésük nem valószínű, szemben például a P és az R nagybetűkkel, ahol csupán egy tulajdonságjegy-különbség van. Ebből a megállapításból levonható az a konklúzió, hogy a betűk bemutatása ne általános alakjuk, hanem specifikus jegyeik alapján történjen. A betűkép azonosítását a csak rá jellemző jegyek kiemelésével tanítsuk meg. A P és az R nyomtatott nagybetűk eltérésének egy specifikus jegye van: az R betű szára. Ha ezt hangsúlyozzuk, nem az azonosságot emeljük ki, a képzetben sablonok helyett a specifikus jegyek kapnak kiemelt szerepet. „Ésszerű az az elképzelés, hogy az alakfelismerés során jegyelemzést végzünk” (Eysensk–Keane, 1997: 63).

Ennek értelmében a betűtanítás a betűk specifikus jegyének (jegyeinek) hangsúlyozásával kezdődik. Az o betű kivételével mindegyik betűnek van (vannak) csak rá jellemző elemei. Ez lehet a betű valamelyik eleme, ékezete, téri helyzete, aránya. A megkülönböztető jegy/jegyek hangsúlyozásával kezdjük a betű alakjának bemutatását. Például csak az „ő” betűn van két vessző, karika alakja van, kötővonala fent helyezkedik el.

A magánhangzók időtartam-eltérését öt betűpárnál jelöli a magyar nyelv. A fonomimika segítségével az időtartam különbsége a mozgás mennyiségével támogatható. A hosszú hangot hosszabb, a rövid hangot rövidebb mozdulattal mutatjuk be (2. ábra). Ez az akusztikus és a motoros megerősítés, amit asszociatív módon összeköthetünk az előbbiekben bemutatott vizuális támogatással.

A közoktatásban az általános iskolák többségében az Oktatási Hivatal által támogatott, letölthető tankönyveket használják. Maradt a régi berögzülés: a rövid és a hosszú magánhangzókat két, külön hívókép képviseli. Következménye lehet, hogy az adott hang egy képzete helyett két, egymástól eltérő képzet alakul ki. Két hívóképe van egy magánhangzónak, ha ékezetekkel jelöljük az időtartamát. Az „i" hang hívóképe az ibolya, míg az „í" hang/betű képe egy íj. Néhány további példa: „ü"- üveg, „ű"- űrhajós, „ö"- öv, „ő"- őz.

Az olvasókönyvek a hang- és betűtanítás sorrendjét több aspektus alapján tervezték meg. Az akusztikus és a vizuális szempontok mellett szóló érvek a tanult beszédhang és betű tulajdonságai, a kiejtés és a leírás könnyebb, illetve nehezebb módja. A fonomimika a hang- és betűtanítást viszont ABC sorrendben ismerteti, hiszen a hang- és betűtanítás sorrendjét úgyis a használt olvasókönyvcsaládok határozzák meg. A többoldalú megerősítés mellett a homogén gátlás elkerülése érdekében azért érvelnünk szükséges. Az akusztikus (például sz-z) vagy a vizuális (például o-ö) hasonlóság miatt az egymás utáni tanítás interferenciát okoz, megnehezíti a gyors és biztos azonosítást.

Minden iskolatípus (többségi, integráló, szegregált) az olvasás-írás tanításához hívóképeket használ. Ha elsős tanulók osztályába lépünk, minden hang/betű hívóképét a falon láthatjuk. Ezek a hívóképek az olvasókönyvek kellékei, szükséges, hogy a tanulók ne csak az adott hang/betű tanulásának idejében, hanem folyamatosan találkozzanak velük. A fonomimika hívóképei még csak az értelmileg akadályozott tanulók olvasás- és íráskönyveiben találhatók meg. A Meixner-módszer használata esetében a hívókép és a fonomimika hívóképe többségében beazonosítható, és ki lehet egészíteni a gesztus fotójával. Az Oktatási Hivatal tankönyveiben azonban a leválasztás hang- és betűtanítás módszere miatt a hívóképek csak véletlenszerűen azonosak. Ezt a hiátust a fonomimikát alkalmazó pedagógusok, gyógypedagógusok kreatív módon hidalják át: a leválasztás hívóképe és a fonomimika hívóképe között egy asszociációt képeznek. Például az „a" hang/betű hívóképe az alma. A fonomimika az „a" esetében az alvás mozdulatát imitálja. A megoldás: „a fiú megette az almát és most alszik" (egy többségi pedagógus példája). A Mozaik Kiadó (Szeged) főigazgatójától ígéretet kaptunk ingyenesen letölthető, fonomimikai hívóképek előállítására.

2.2. A mozgás motiváló és megerősítő értéke

A verbális kommunikációhoz biológiai feltételek is szükségesek. Önálló hangadásra állatok is képesek, de több hang sorrendi kiejtéséhez a beszédartikulációs szervek összehangolt működésére van szükség. Például az „angol" szóban a „n" hang kiejtésekor a nyelvgyök a keményszájpad végén, míg a nép szóban a „n" hang a nyelvhegy a keményszájpad elején, a felső fogsor mögött találkozik. Ez a koartikulációs hatás (Gyarmathy 2008), ami azért lehetséges, mert a filogenetikai fejlődés során a gégefő szétvált a lágyszájpadtól (Pinkler 2006).

Az ősember tagolatlan, csak egy-egy hangból álló kommunikációja vélhetően indulatokat, érzelmeket fejezett ki (Berwick 1998). „A gesztusnyelv megelőzte, majd kísérte és most is kíséri a verbális kommunikációt. A gesztusoknak nincs egységes, kategorizált rendszere, beszédünk spontán kísérői. Szerepük lehet a nyelvi jel helyettesítése (hívó mozdulat, fejrázás stb.), mondanivaló nyomatékosítása (pl. dorgálást kísérő fenyegető mutatóujj mozdulat), a szavakkal kimondott tartalom vitatása (fejrázás, hátra hőkölés), a verbális kommunikáció értésének meggyorsítása. Oktatási-nevelési szituációkban főleg a fegyelmezés és a figyelemfelhívás eszközeként érvényesül" (Fazekasné Fenyvesi 2021a: 53).

A verbális kommunikációt kísérő nonverbális jelzések, gesztusok jelentőségét a beszédfejlődéssel foglalkozó kutatók egyre inkább jelzik. Értésük – a verbális kommunikáció értelmezésével szemben – spontán, nem igényel erőteljes kogníciót (Gyarmathy 2018). A hang és a gesztus együttes, ősi kapcsolata miatt jóval könnyebb a gesztussal kísért értelmezés, mint a csak verbális kommunikáció értése.

A kognitív érvek mellett emocionális igazolás, hogy a mozgásélmény pozitív érzelmekkel jár. Erőteljesebben érvényesül a tartalom, ha azt mozdulatokkal, gesztusokkal színesítjük. A kisgyermekeknek készült mondókákat mindig mozdulatok kísérik. Ebben két szándék érvényesül: a megértés és a motiválás. A népi játékok, dalok motoros kísérete is színesíti a tartalmat, örömet szerez (Tiszai 2020). Az oktatás-nevelés központi elve a motiválás, az érdeklődés felkeltése, és az, hogy tanulás közben a gyermekek valóban jól érezzék magukat. A fonomimika ezt az elvárást is teljesíti, hiszen a motoros megerősítés nagyobb érzelmi töltettel bír. „Túl vagyunk az a és az i-j hangokon, és a gyerekek iszonyatosan élvezik a jeleket" (H. V. B., a fonomimika hatékonyságát vizsgáló kísérlet egyik tanítója). Ő egy hátrányos helyzetű iskolában tanít, osztályába 9 évismétlő, 6 sajátos nevelési igényű és 9 halmozottan hátrányos helyzetű tanuló jár.

3. Hang- és betűtanítás fonomimikával: előkészítés és megerősítés

Az olvasás-írás tanításának több feltétele között kiemelt helyt foglal el a vizuális és az akusztikus észlelés. A fonomimika tanítása erre az elgondolásra épül. Mindkét percepció összetevői alapján készült el a hang- és betűtanítás akusztikus és vizuális előkészítő és megerősítő gyakorlatsora. Természetesen más feltételeket is számításba kell vennünk, de a hangtanítás fonológiai, míg a betűtanítás vizuális alapokra épül, ezért a két terület előkészítése központi kérdés. A fonológiai tudatosság kiépítésének első feladata a hangképzet megalkotása. Ezt követi a hang felismerése. A nehézségi sorrend: önmagában (sz), szó elején (szita), végén (tavasz), szóban (meszel), hangzótorlódásban (erszény). Utolsó lépés a beszédhangok differenciálása különböző artikulációs helyzetekben a már felsorolt nehézségi sorend alapján. Az aktivitás szempontjából a felismerés és a differenciálás lehet receptív és lehet expresszív. A receptív szinten mások ejtésében ítéljük meg a beszédhangok tulajdonságait a felismerés és a differenciálás műveleteiben. Az ilyen típusú mérések előnyösebb teljesítést garantálnak (pl. a DIFER beszédhanghallást mérő tesztje), mert a gyermek teljesítményét nem hátráltatja esetleges beszédhiba, hallásfogyatékosság, képfelismerési, megnevezési bizonytalanság. Az online fejlesztő programok csak receptív (felismerő, reproduktív) teljesítményt mérhetnek vagy értékelhetnek, az expresszív válaszok eltérő, gyermekfüggő volta miatt (Fazekasné Fenyvesi 2021b). A beszédhangok differenciálási folyamata már a fonológiai tudás, a fonémadöntés készsége/képessége. A döntés akkor lesz releváns, ha a gyermekek ezt a saját ejtésükben is képesek megtenni. Az expresszív mérés és fejlesztés megbízhatóságához olyan mérési és fejlesztési anyagot kell összeállítani, amely a személyfüggő válaszok ellenére a megbízhatóság kritériumainak eleget tesz (Fazekasné Fenyvesi 2021b).

A vizuális előkészítés is hasonló elven működik. A percepció összetevői alapján konzekvens gyakorlatok, játékok és feladatok segítségével pontosabb lesz az analízis és szintézis, gyorsabb az alak-háttér kiemelése, megvalósul a formakonstancia. A betűk és az egyes betűelemek téri helyzete, speciális jegye lehet az adott betűnek. Ismert a kis, blokkbetűs b, d, p téri helyzetének hasonlóságából eredő tévesztési gyakoriság. A téri helyzet bizonytalan megítélése azonban olyan tipikus tévesztésekhez is vezet, mint például a sz-zs, f-t vagy a kötővonal téri pozíciója miatt tévesztett, kis, írott o-a, u-v stb. A vizuális percepció összetevőinek egyike az arány differenciálása, a betű elemei közötti pontos méretészlelés. „Méretkülönbséget kell értelmezni, amikor a nyomtatott kis és nagy betűalak egyforma, csak nagyságban van eltérés, például az o-O betűk. Az írott betűk hurokelemei vagy a kis betűk szárának nagysága is méretalapú differenciálást igényel" (Fazekasné Fenyvesi 2021a: 74).

A fonomimika algoritmusa alapján tanított hang és betű integrálása a vizuális és az akusztikus észlelés folyamatainak megerősítésével fejeződik be. Míg az előkészítő gyakorlatok általánosak, több hang/betű tanításánál is alkalmazhatók, a látási és hallási

percepciós játékok, gyakorlatok már csak a tanult hangra/betűre vonatkozóan adnak feladatokat. Itt lesz használható a bőséges szógyűjtemény.

4. Néhány visszajelzés a fonomimikai módszer alkalmazásáról

A szegregált iskolák már korábban is találkozhattak a gesztussal támogatott hang- és betűtanítás formájával. Más szimbólumokkal, kevésbé komplex megközelítéssel, de gyorsan magukénak érezték és egyéni elgondolásaikkal dúsították a módszert. Voltak, akik csak a motoros részét adaptálták, de továbbra is leválasztással tanítottak. Egy anonimitást kérő tanító szerint: „[n]ekem most első osztályom van, a kolléganőmmel mi is fonomimikával tanítunk, és a jeleket mi találjuk ki. De iszonyú hatékony. Mi úgy találjuk ki a jeleket, hogy mindig a saját testünkhöz kapcsoljuk. Például ma tanulták a sz betűt, annak a szem lett a jele. Egy gyereket sem hagytunk még el! Mind olvas, nagyon szeretik. De a jeleket mi találtuk ki… ha tudtuk volna, hogy van a könyv”.

A gyakorlati használat során kiderült, hogy vannak hasonló, ezért összekeverhető mozdulatok, nehezen értelmezhető vagy mutatható szimbólumok, vagy az erőltetett asszociáció miatt a motoros jel nem volt elég hatékony az adott hang/betű rögzítéséhez. A számos, javító szándékú visszajelzésnek köszönhetően már jelentős változtatás után találkozhattak a módszerrel az azt kezdettől fogva alkalmazók, amikor is 2019-ben megjelent az *Olvasástanítás fonomimikával* című könyv. További célcsoport lett az integráló általános iskolák tömege, hiszen az eltérő tantervű általános iskolák valamilyen adaptálás formájában már ismerik, használják. Számukra az egységes jelhasználat és a segédanyagok jelenthetnek további segítséget. A könyvben csak fotók mutatják a gesztusokat. Puskás Krisztina kézjeles kommunikáció oktató, videón is bemutat minden egyes fonomimikai mozdulatot (online elérhető).

A könyvben és a videón bemutatott fonomimika alkalmazásának tapasztalatairól számoltak be önként jelentkező gyógypedagógusok, tanítók (1. táblázat). Egyelőre csupán kvantitatív visszajelzésekkel rendelkezünk, de javaslataik, tapasztalataik alapján módosítva, 2021 szeptemberétől egy beválási kísérlet indítására került sor.

1. táblázat A fonomimika használati tapasztalatairól beszámoló pedagógusok eloszlása

Létszám	Többségi iskolában tanító pedagógus	Enyhén értelmi fogyatékos tanulókat oktató, szegregált iskolában tanító gyógypedagógus	Értelmileg akadályozott tanulókat oktató, szegregált iskolában tanító gyógypedagógus	Halmozottan fogyatékos tanulókat oktató, szegregált iskolában tanító gyógypedagógus	Logopédus, utazó gyógype-dagógus
28	8	7	5	3	5

Forrás: saját szerkesztés 2021.

4.1. Többségi iskolában tanító, az interjút vállaló pedagógusok tapasztalatai

A beszámolót vállaló pedagógusok átlagos szociális környezetből jött tanulókat oktatnak. Osztályaikban vannak tanulási zavarral és tanulási nehézségekkel küzdő, beszédhibás és hátrányos helyzetű tanulók. A fonomimika módszerét teljes mértékben alkalmazzák.

A vizuális és az akusztikus előkészítés és begyakorlás segédanyagait eltérő gyakorisággal használják, mert az OFI olvasáskönyveiben hatékony előkészítő feladatok vannak. A fonomimikai jellegű előkészítést és megerősítést inkább az egyéni felzárkóztatáshoz használják fel. Az online oktatás alatt a motoros jelek alkalmazása még szemléletesebbé tette a hangok/betűk tulajdonságait. Ez az utólagos felmérésekben be is bizonyosodott. „Első alkalommal értem el, hogy a heterogén összetételű osztályom minden

tanulója megtanult olvasni" (J. N. T., tanító). A sajátos nevelési igényű és a tanulási nehézséggel küzdő tanulók még használják a kézjeleket, az osztály többi tagja már nem.

4.2. Eltérő tantervű általános iskolában tanító, az interjút vállaló gyógypedagógusok tapasztalatai

A szegregált iskolai oktatás szinte mindig együtt jár hátrányos szociokulturális környezetből jött tanulók jelentős számával. Az eltérő tantervű általános iskolák a diszlexia reedukációt szolgáló, Meixner-féle tankönyvcsaládot használják, de ismerik és alkalmazzák a fonomimikát is. Még harmadik osztályban is szükségesnek tartják a motoros megerősítést. A hívóképek több esetben azonosak, eltérés esetén összehangolják őket. Például a néni (a „n" hang fonomimika jele) figyeli a mentőautó (a „n" hang jele a Meixner-módszerben) szirénáját. Tanulóik viccesnek tartották a „mutogatást", eleinte jókat nevettek rajta Gyorsan megszeretették, a bizonytalan hang- és betűfelismerők még harmadik osztályban is használják a motoros jeleket.

Az értelmileg akadályozott, szegregált típusú iskolákban oktató gyógypedagógusok által oktatott tanulóknál nincs tipizálható szociokulturális háttér. A fonomimikát mint „szájról-szájra terjedő módszert" már ismerik, de egységes rálátásuk eddig nem volt. A megkérdezettek csak fonomimikával tanítanak és Meixner Ildikó módszerének hívóképeit használják. Mindegyik tanuló támaszkodik a fonomimika motoros jelzéseire, van, aki csak így tud szavakat olvasni. Az előkészítő és megerősítő gyakorlatok az egyéni differenciálás segédeszközei. A fonomimika jeleit a megértésben más területen is alkalmazzák, például szokásrendszerek, instrukcióértés. Az OFI által kiadott, olvasás-írás tankönyvek 3-4. osztálytól már a fonomimika módszerére épülnek.

A halmozottan sérült tanulók gyógypedagógusai az alternatív kommunikáció kínálatában bizonyos motoros jeleket már eddig is használtak. Itt inkább eszközbővítésként szerepelt a fonomimika gesztussora. Az online oktatás ideje alatt a szülők is megtanulták a fonomimika jeleit. Érvelésük szerint a tanulókat ugyan visszafogta a fonomimika használatában a mozgásuk korlátozottsága, de receptív (felismerő) szinten jól használható visszajelzéseket kaptak.

Az önként jelentkező logopédusok többségében utazó tanári szolgálatot látnak el. Összefüggés feltételezhető a jelentkezési szándék és a munkájuk nehézsége között. Olyan intézmények veszik igénybe szolgáltatásaikat, akik a BTMN vagy az SNI vagy a hátrányos helyzet kategória valamelyikébe tartozó tanulóik magas száma miatt igényelnek speciális szakmai segítséget. Számukra a fonomimikai jelek alkalmazása meggyorsította a fejlesztő tevékenységet. Kiemelték a vizuális és az akusztikus előkészítő és megerősítő gyakorlatok konzekvens felépítésének köszönhető, fejlesztő tervezési lehetőségeiket.

5. A fonomimika hatékonyságát kutató kísérlet

A pedagógusképzésben, a pedagógus továbbképzésekben állandósulttá vált az igény olyan módszertani bővítésre, mely segítségével hatékonyabbá válhat az osztálytermi differenciálás, ezáltal megvalósíthatóbbá válik a köznevelésben a „jó" integráció és inklúzió.

A hang/betű tanulásához a Meixner-módszer kivételével a szintetikus (leválasztó és építő) módon jutnak el a tanulók. Egy módszer adaptálásának értékét, hasznát a gyakorlati alkalmazás dönti el. Ezek a megfontolások hívták életre a fonomimika gyakorlati alkalmazásának kvantitatív igazolását a többségi általános iskolákban. A tanulmányban korábban felsorolt érvek miatt a fonomimika beépítésének előnyeit az alábbi hipotézisek mentén feltételezzük.

- Meggyorsítja az olvasástanulás technikáját (1).
- Megkönnyíti az összeolvasás mechanizmusát (2).

- A hangképzet lépésről-lépésre tervezett kialakítása gyorsítja a fonológiai tudatosságot (3).
- Szilárdabb lesz a hang-betű asszociáció, és mindez a tanulók önálló írásában is megjelenik (4).
- Megmutatkoznak a gyors és jó minőségű fonémadöntések következményei a helyesírásban (5).
- Motiváló hatású a mozgásos, játékos hang- és betűtanítási mód (6).

2021 szeptemberének első hetétől kezdve az önként jelentkező, többségi első osztályosokat tanító pedagógusok az OFI által kiadott tankönyvek használatát fonomimikával dúsítják.

2. táblázat A kísérletben résztvevő, többségi első osztályos tanulók adatai

Létszám	Sajátos nevelési igényű (SNI)	Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzd (BTMN)	Beszédhibás	Hátrányos helyzetű	Évismétlő
155	8	12	37	30	5

Forrás: saját szerkesztés 2021.

Az összetétel igen változatos: van olyan osztály, ahol a tanulók 90 százaléka hátrányos helyzetű. A másik oldalon vannak a sporttagozatos osztály tanulói, akik egy előválogatás után kerültek be ebbe az osztályba, hátrányos helyzetű köztük nincs. Minden osztályban van sajátos nevelési igényű gyermek. Van, ahol 1, van, ahol 23. BTMN diagnózisú gyermekek is minden osztályban megtalálhatók 2–4 létszám között. Figyelemre méltó, hogy mindegyik első osztályban vannak beszédhibás tanulók, egy osztályban például 11 tanuló beszédartikulációja hibás.

A háttéradatok mellett a bemeneti szint megállapítására valamennyi tanulónál felvettük az ErG tesztet (Csányi 2017) és a DIFER Beszédhanghallás tesztjének teljes változatát (Nagy et al. 2004). A kontroll szerepét betöltő osztályok kiválasztásának az OFI tankönyv használata volt az egyetlen kritériuma. A heterogenitás itt is hasonló volt.

3. táblázat A kísérlet kontrollcsoportját képező, többségi első osztályos tanulók adatai

Létszám	Sajátos nevelési igényű (SNI)	Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzd (BTMN)	Beszédhibás	Hátrányos helyzetű	Évismétlő
138	6	14	17	25	10

Forrás: saját szerkesztés 2021.

A különleges gondozási igény egyes alcsoportjaiba tartozó tanulók száma itt összességében kevesebb. Az osztálylétszámok is alacsonyabbak (11–20 fő között). A jelzett eltérések mögött az állhat, hogy azok a tanítók jelentkeztek a fonomimika alkalmazására, akik nagy létszámú, ezen belül erőteljesebb differenciálást igénylő osztályokat vezetnek.

Jelentőségteljes figyelemfelhívó jellege van a beszédhibás tanulók számának. A kísérleti osztályokban 37, a kontrollcsoportokba tartozó osztályokban 17 tanuló a beszédartikuláció zavarával kezdi az olvasás-írás tanulását. A nagyszámú adat miatt is lényeges szempont lesz a fonológiai tudatosság fejlődésének igazolása. A kísérletben dolgozó tanítók felkészítés után kezdték el a munkát. Azóta ezt a tevékenységet folyamatos konzultációval, tapasztalatcserével és videófelvételekkel követjük.

2022 májusában kerül majd sor az olvasás technikai szintjének felmérésére, a fonomimika hatékonyságával kapcsolatos hipotézisek bizonyítására. Az alkalmazott vizsgálati eszközök: az ErG (a beszéd szemantikai szintjének összevetésére), a FON-E mérőlapok (a

fonológiai tudatosság igazolására), a Meixner-módszer olvasólapjai és az önálló írás szintjét vizsgáló szóírás feladatai. Tervezzük még a szemkamerás vizsgálat alkalmazását is, ami láthatóvá teszi a betű- és hangfelismerési bizonytalanságokat.

Összegzés

Aki tud olvasni, szeret olvasni. Az esélynyújtás az olvasás- és írástanítás kedvező feltételeinek megteremtésével indul. Tartalommal megtöltött hangképzetekkel, benne az adott hangok valamennyi tulajdonságaival. Jó minőségű vizuális differenciálással, az észlelés valamennyi összetevőjének gyors működésével. A szenzoros folyamatot összeköti, értelmezi és a mozgás segítségével a biztos felismerést és differenciálást segíti a fonomimika. A módszer további új elemei: a konzekvens fonológiai és vizuális előkészítés és megerősítés, a motoros jellel összekötött hang- és betűtanítás, a beszédartikulációt korrigáló instrukció, a játékos ráhangolás, az előkészítés és a gyakorlás szógyűjteményei. Eszközigénye (hívóképek) pótolható. „A sajátos nevelési igényű tanulók indulásnál hátrább állnak a startvonaltól, de a fonomimika mankót ad nekik, és utolérhetik előbbről induló társaikat (majd eldobják a mankókat). Az integráció és az inklúzió módszertani paradigmaváltása elmaradhatatlan, a fonomimika a váltás egyik megvalósulási eszköze lehet” (Fazekasné Fenyvesi 2021a: 55).

Irodalom

Adamikné Jászó A. 2006. *Az olvasás múltja és jelene.* Budapest: Trezor Kiadó.

Adamikné Jászó A. 2014. Kézjelek és hangok. *Magyar Nemzet* 38: 146–147.

Berwick, R. C. 1998. Language Evolution and the Minimalist Program: The Origins of Syntax. In: Hurford, J.R.–Studdert-Kennedy, M.–Knight, C. (eds.): *Approaches to the Evolution of Language*. New York: Cambridge University Press.

Csányi Y. 2017. Három új nyelvi teszt. *Gyógypedagógiai Szemle* 45:74–78.

Csépe V. 2013. Olvasás, olvasási zavar és a fejlődő agy. *Pszichológia* 33(1): 1–14.

Eysenck, M.W–Keane, M.T. 1997. *Kognitív pszichológia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Fazekasné Fenyvesi M.–Pál-Horváth R. 2019. *Olvasás-írás 3–4. IV. kötet.* Budapest: Oktatási Hivatal.

Fazekasné Fenyvesi M. 2019. *Olvasástanítás fonomimikával.* Szeged: SZTE JGYPK Felsőoktatási Kiadó.

Fazekasné Fenyvesi M. 2021a. Olvasási módszerrel a sikeres integráció/inklúzió megvalósításáért. In: Hosszu T.–Tóthné Aszalai A. (szerk.): *„Együtt az úton... innen és határon túl”* online konferencia. Tanulmánykötet. SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged. 49–57.

Fazekasné Fenyvesi M. 2021b. *A beszédhanghallás fejlesztése óvodában, iskolában.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Forgó S. 2011. *A kommunikációelmélet alapjai*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.

Gyarmathy D. 2008. Fantomhangok a magyar spontán beszédben. In: Gósy M. (szerk.): *Beszédkutatás.* Budapest: MTA, Nyelvtudományi Intézet, Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium, 67–77.

Gyarmathy É. 2018. A nyelvi fejlődés nehézségei és a diszlexia. *Gyermeknevelés – online tudományos folyóirat*. https://doi.org/10.31074/201837792. 77–92. (letöltve: 2021.01.21.)

Juhász V. 2020. Fonomimika újratöltve. Könyvismertető Fazekasné Fenyvesi Margit: Olvasástanítás fonomimikával. Komplex elvű fonomimika című könyvéről. *Fejlesztő Pedagógia* 31(1–3): 180–183.

Nagy J.–Józsa K.–Vidákovich T.–Fazekasné Fenyvesi M. 2004. *DIFER: Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Poór F.–Wacha I. 1983. *A pedagógiai kommunikációs képességek…* Veszprém: Országos Oktatástechnikai Központ.

Sósné Pintye M. é.n. Feladatbank 1. Alapozás. https://docplayer.hu/3916516-Feladatbank-1-alapozas-keszitette-sosne-pintye-maria.html (letöltve: 2019.08.20.)

Pinkler, S. 2006. *A nyelvi ösztön.* Budapest:Typotex Kiadó.

Tiszai L. 2020. *Zene és transzferhatás*. Szeged: SZTE JGYPK Felsőoktatási Kiadó.

Szegregált oktatáson át vezető életutak

Szabóné Pongrácz Petra
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

A magyar gyógypedagógiai és szociológiai szakirodalomban rendkívül kevés azon kutatások száma, melyek a már felnőtt, egykor enyhén értelmi fogyatékosnak minősített és eltérő tantervű általános iskolába „áthelyezett" személyek társadalmi integrációjának aspektusait vizsgálják. Még kevesebb megbízható adattal rendelkezünk erről hosszú évek távlatába nézve. Gayer és munkatársai (1985) megfogalmazása alapján ez annak is köszönhető, hogy jelentős részük „eltűnik" a társadalomban, ezáltal önmaguk oldják meg önnön habilitációjukat (idézi Bánfalvy 2002). A rendelkezésünkre álló kevés ismeretanyag többnyire az életút egyéb szereplőitől (szülők, szakemberek) származik (Mesterházi 2019). Az érintettek megkérdezése azonban közelebb vihet minket a ma már felnőtt személyek saját életük eseményeivel kapcsolatos, szubjektív tartalmának megismeréséhez, helyzetük, én-reprezentációjuk megértéséhez (Atkinson–Walmsley 1999; Katona 2012).

1. Szakirodalmi áttekintés

Az eltérő tantervű általános iskola[1] szinte megalakulásától kezdve éles társadalmi viták színterévé vált, mely leginkább a beiskolázási gyakorlat szakszerűségének megkérdőjelezéséből, valamint az ottani tanulónépesség heterogén összetételéből táplálkozott. A leginkább kifogásolt tényezőként említhető a hátrányos szociokulturális környezetből érkező tanulóknak az intézménytípuson belül való felülreprezentálódása.

Mesterházi (2019) e napjainkban is aktuálisnak mondható problématerület nem egyszempontú megoldhatósága kapcsán úgy fogalmaz, hogy a számokban kifejezett intelligenciaszintek csak támpontok és nem kizárólagos jellemzői és előrejelzői az adott tanuló iskolai beválásának, teljesítményének. Tehát az, hogy a tanuló számára milyen keretek között biztosítható a leghatékonyabbnak vélt segítség, az csak az egyéni megismerés által – a környezeti kontextust is beleértve – határozható meg.

Az eltérő tantervű általános iskolába való bemeneti csatornák elemzése mellett azonban éppoly fontos lehet a kimeneti oldal felé irányuló figyelem is. Hiszen ha az iskola mint nevelési-oktatási intézmény jövőbe néző feladata a tanulók társadalomba való sikeres beillesztésének elősegítése, akkor a megkérdezettek későbbi társadalmi pozíciójának feltérképezése fontos adalék lehet a visszacsatolásban (Lindmeier 2013).

Az egyén aktuális élethelyzete azonban nem csupán „kézzel fogható" paraméterekkel jellemezhető, hiszen a sajátos megélések, a szubjektív meglátások árnyalják, sok esetben pedig módosítják is a kizárólag objektív mutatók mentén kirajzolódó képet. Míg az életminőség jellemzése során a skandináv modell inkább az erőforrások hozzáférhetőségéből és az azok feletti rendelkezésből indul ki – és ezáltal az objektív tényezőket hangsúlyozza –, addig az amerikai modell a szubjektív érzékelést, értékelést tartja fontosabbnak. A két oldal közötti konszenzusra törekvő, kevert modellek a területek ötvözésével próbálják megvalósítani az életminőség komplex vizsgálatát (Márfi 2007).

[1] korábbi megnevezés alapján kisegítő iskola

Utasi (2007) életminőség-megfogalmazása így kapcsolja össze a két területet: az objektív életfeltételi kereteken belül formálódó boldogság, elégedettség szintje, a létfeltételek megélése, az objektív feltételek szubjektív érzékelése.

A szubjektív érzékelésről, értékelésről szóló diskurzus tehát két fontos fogalommal – az elégedettséggel és a boldogsággal – is összekapcsolódik. Azonban sem az elégedettség, sem a boldogság érzése nem követi egyértelműen az objektív létfeltételeket. A kettő viszonylagos függetlenségéből következik az, hogy elégedettek tudnak lenni a szegények és hátrányos helyzetűek is, de a létfeltételek szubjektív megélésével magyarázható a bőséges erőforrással rendelkezők elégedetlensége, boldogtalansága is. A szubjektív érzékelés vágyakhoz, megfogalmazott és meg nem fogalmazott elvárásokhoz, értékorientációkhoz kapcsolódik, valamint a mások eredményeihez való viszonyításon keresztül is alakul (Utasi 2007).

Mindezek értelmében tehát a szubjektív jóllét feltérképezése túlmutat azon, hogy jó, ha jól érzi magát az ember, jó érzés boldognak lenni. A szubjektív jólléthez vezető utak megtalálása által az esetleges beavatkozások „hasznossága" sem merülhet ki abban, hogy segít megtalálni a boldogságot. Sokkal inkább felhívja a figyelmet arra, hogy a boldogság hatása közvetve vagy közvetlenül a magánéletben, a munkában és az élet más területein, az egyéni motivációk és viselkedések szintjén is érzékelhető, megtapasztalható (Diener et.al. 2002).

2. Módszertan

A 2019 májusa és 2019 decembere közötti időszakban zajló, egykor szegregált általános iskolai keretek között tanuló, ma már felnőtt személyek felkeresésével történt kutatásban alapvetően hozzáférési lehetőség alapján történő mintavételre került sor. A mintába bevont személyek elérésében nagy jelentősége volt az előzetes ismeretségnek, hiszen a legtöbb esetben csak ez tette lehetővé az interjú létrejöttét, valamint az azt megalapozó bizalmi légkör megteremtődését.

A kutatás során összesen 49 interjúalanyt sikerült elérni, közülük 25 férfi és 24 nő, átlagéletkoruk 30,26 év. A legidősebb személy 51, a legfiatalabb 20 éves volt.

Jelen tanulmányban a kutatást vezérlő kérdések közül a jelenlegi élethelyzet szubjektív dimenzióinak néhány aspektusára fókuszálok, vagyis arra, hogy a jóllét néhány szubjektív dimenziójának bevonása által milyen képet rajzolnak elénk a megkérdezettek saját életminőségükről.

Az egyéni életutak feltérképezése félig strukturált élettörténeti interjúk segítségével történt, melynek kiinduló alapját McAdams (1995)[2] élettörténeti interjúprotokollja adta. A célcsoport képességstruktúrájának gyakorlati és szakirodalmi adatokra támaszkodó ismerete azonban a kérdőív alapos átdolgozását követelte.

Mivel kutatásomban olyan személyek szemszögéből származó információkat kívánok bemutatni, akik nézőpontja még tudományosan kevéssé feltárt, ezért fő vezérlőelvem az adatok leíró szinten való elemzése, interpretálása, és nem a bármilyen szintű elméletalkotás. Kutatásom tisztán kvalitatív jellegű, tehát az elemzés lényege nem a számszerű feldolgozás, hanem a gondolatok „mélyrétegeinek" feltárása.

Az adat-előkészítés folyamata a hanganyagként rögzített interjúk szó szerinti formában, számítógép segítségével történő lejegyzését jelentette, mely során mintegy 300 oldalnyi Word formátumú szövegkorpusz keletkezett.

Az adatelemzés kézi kódolással történt, tematikus elemzést (Braun–Clarke 2006) alkalmazva. A keresztmetszeti kategóriák induktív módon, az adatok vizsgálata közben rajzolódtak ki, melyek megalkotása során legfőbb stratégiának a komparatív elemzés

[2] bővebben lásd itt: https://sites.northwestern.edu/thestudyoflivesresearchgroup/instruments/ (letöltve: 2021.12.01.)

bizonyult. Az interjúk visszatérő, azonos jelentéssel bíró tartalmai, motívumai egy-egy önálló kategóriába rendeződtek. A létrehozott kategóriák között voltak olyanok, melyek literális, és olyanok is, melyek interpretatív olvasaton alapultak, tehát magukban foglalták saját szövegértelmezésemet is.

Végül az adatelemzés utolsó lépésében két olyan központi téma (Nehézségek, Erőforrások) emelkedett ki, melyek aztán kijelölték az adatok bemutatásának menetét. Jelen tanulmányban három olyan kategória (Jelenlegi közérzet, Anyagi dimenzió, A jelenlegi élethelyzet legnagyobb nehézsége) rövid elemzésére vállalkozom, melyek mindkét központi témához kapcsolódnak.

3. Eredmények

A kutatásban a jelenlegi élethelyzet szubjektív oldalának feltérképezésére a következő kiinduló kérdés hangzott el: *Most hogy érzed magad?*

A kérdésre adott válaszok alapján a megkérdezettek több mint fele (58%) határozott J*ól*-lal válaszolt. Az élettel való általános elégedettség a szubjektív jóllét kulcsváltozójának tekinthető. Ennek meghatározó tényezői között említhető a munkában, a magánéletben, a hobbiban való sikeresség és hasznosság érzése, azaz az egyén tevékenységének tartalmassága.[3] A következő kiemelt válaszok is jól tükrözik ezt a fajta elégedettséget, mely a problémanélküliséggel, a materiális javak birtoklása felett érzett megelégedettséggel, vagy éppen a magánélet területén a kielégítő kapcsolati minőséggel kapcsolódnak össze.

- *Jelenleg nagyon jól, igazából semmi problémám. Ami kell, szükséges, megvannak, a többi meg nem kell.*
- *Szuperül. Ennél több mi kéne. Van lakhatásom, van komoly barátnőm, jó a testvéri kapcsolatom*.

A pozitív válaszok azonban nem minden esetben jelentik az aktuális élethelyzet teljes problémamentességét, sokkal inkább – a meglévő számos rizikófaktor ellenére – az azokon való felülkerekedés tapasztalatát, reményét.

- *Jól, tök jól elvagyok. Nem panaszkodok. Kár is lenne. Van nehézség, de megoldjuk és kész. Jól vagyunk, ennyi.*
- *Jól. Hát az a kis munka hiányzik, mert kinek ne hiányozna a pénz a mai világban, de megvagyunk. Én azt mondom, hogy most megvagyunk.*

Néhány esetben a jelenlegi helyzet megítélésében a múlt, az azzal való összehasonlítás is felszínre kerül, melynek negatív fényében talán a jelen is jobb színben tűnik fel.

- *Jól vagyok, megvagyok… Hát nagyon nehéz út van a hátam mögött. Ezt az utat kellett végigcsinálni. Ha ezt az utat valaki végig tudja csinálni, akkor kalapot emelek. Főleg egy olyan közegből, olyan emberek közül kikerülni, azért nem egyszerű.*

A társadalmi-gazdasági biztonság szintén az életminőség egyik fontos jellemzőjeként említhető. Ide sorolhatjuk az anyagi biztonság mellett a munkaügyi, a lakhatási biztonságot, valamint az egészséggondozást is (Hegedűs 2001; Fekete 2007). Az itt bemutatásra kerülő kutatásban a jelenlegi élethelyzetben átélt vegyes érzelmekről vagy rossz közérzetről, boldogtalanságról szóló válaszokban domborodtak ki leginkább azok a területek, amelyeken a tapasztalt bizonytalanság a mindennapi életvezetésre, ezáltal az életminőségre is hatással van. Ezek leginkább a családalapítás, a munkanélküliség, a munkahelyi problémák vagy az egészségügyi problémák köré csoportosultak.

[3] Statisztikai Tükör, 2014 https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/szubjektiv_jollet.pdf (letöltve: 2020.06.12.)

- *Nem vagyok túl boldog. Mindenki körülöttem családot alapít és lakást vesz, én meg még mindig itthon ennyi idősen is. Örülök mindenki sikerének, de nem túl jó, hogy ennyit értem csak el.*
- *Hát nem igazán jól, mert hangulatingadozásaim vannak. Depresszióban szenvedek, ami sajnos annyira elmélyült, hogy orvosi segítségre van szükségem, hogy kezelni tudjam. A depresszió a lábszárfekély miatt alakult ki, mivel nem tudom feldolgozni.*
- *Elég zavartan. Hirtelen munkahelyváltás, elég sok olyasmi van, amit rendeznem kell magamban.*

Az iskolai végzettség közvetlen jelentősége mellett közvetett módon is hat. Az Eurostat 2013-as[4] felmérésének adatai alátámasztották, hogy minél magasabb az egyén iskolai végzettsége, annál tartalmasabbnak ítéli meg azokat a dolgokat, melyekkel foglalkozik. Az életkor és a gazdasági aktivitás szintén differenciáló változók. A munkanélküliség valamikori tapasztalata sokkal erősebb összefüggést mutat az elégedettséggel, mint a jelenlegi munkanélküliség vagy a munkaerőpiaci helyzet. A felmérés szerint a piaci pozíciók tekintetében az életükkel legelégedetlenebbek a munkanélküliek, az önmagukat az alsó és a munkásosztályba sorolók és az alacsony jövedelműek voltak (Lengyel–Janky 2003). Ez a jelen kutatásban nem teljes módon igazolódott be.

3.1. A jelenlegi élethelyzet legnagyobb nehézsége

Az aktuális közérzetről szóló válaszok kimenetelétől függetlenül az interjúalanyoktól azt is kértem, hogy emeljenek ki egy olyan dolgot az életükből, mely jelenleg a legnagyobb nehézséget jelenti számukra. Hiszen köztudott az is, hogy a szubjektív jóllét nem elsősorban a nehézségek teljes hiányával hozható összefüggésbe, hanem sokkal inkább az azokkal való megküzdés képességével, valamint az általa alakuló énhatékonyság érzéssel.

Annak ellenére, hogy korábban láthattuk, hogy az interjúalanyok több mint a fele (58%) jó közérzetről számolt be, mindössze néhány esetben fordult csak elő, hogy az egyén egyáltalán nem tudott nehézséget kiemelni a jelenlegi élethelyzetéből. A nehézségekkel kapcsolatos válaszok alapvetően négy fő téma köré csoportosultak (anyagi dolgok, munkával kapcsolatos nehézségek, lakhatási problémák, munkával kapcsolatos nehézségek), melyek közvetlenül, vagy közvetve össze is függenek egymással.

Legtöbben az anyagi dolgokat említették.

- *…hogy jöjjünk ki egy bizonyos pénzből. Jól van, adnak a gyerekek, de én nem várom el tőlük, mert hát őnekik is vannak picinyeik.*
- *A pénz. Most végzek a hiteltörlesztéssel. Két és fél millió. Voltam BAR-listán is, aztán végül százezer fölött letiltottak minden hónapban a fizetésemből.*

A következő gondolatok a munkával kapcsolatos problémákat fogalmazták meg.

- *A legnagyobb nehézség a munkakeresés. A legtöbbször nem tudtam megfelelni, vagy a munkatársak miatt nem találtam a helyem. Általában a legrosszabb feladatokat akarták rám bízni, és így elég nehéz bárhova beilleszkedni.*
- *Jobb munkát találni, mint amit most csinálok. Mert el tudnám magamat képzelni egy irodában is, és nem szemetet szedni négy órában. Árufeltöltőnek vagyok amúgy feltüntetve, de szemetet szedek négy órában, két műszakban, ennél jobbat el sem tudok képzelni magamnak* – mondja ironizálva.

[4] Statisztikai Tükör, 2014 https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/szubjektiv_jollet.pdf (letöltve: 2020.06.12.)

A munkával és az anyagi dolgokkal összefüggésben jelentek meg a lakhatási, lakásvásárlási problémák is, melyek mögött leginkább az anyagi nehézségek állnak.

- *…a párommal nem vagyunk együtt jelenleg. Úgy alakult a helyzet, hogy hát nem tudtunk még összeköltözni, és majd a későbbiek folyamán talán majd össze tudunk… A kettőnk fizetéséből nem jönne ki, hitelt kellene felvennünk, de azt meg nem valószínű, hogy el tudnánk intézni.*
- *Az anyagiak. Hát megpróbálok elmenni onnan, de nincs hova. Jobb lenne saját (lakás), vagy mindenkitől távolabb.*

A problémák negyedik nagy csoportját a családról, családi kapcsolatokról szóló válaszokban érhetjük tetten.

- *…sajnálom a legnagyobbikat, a legidősebbet, mert, hogy mondjam neked, szégyell minket. Azért nem jön, azért nem jelentkezik, mert szégyell minket. És ezt sajnálom, mert szétesett így a család. Mert ő is a gyerekem, de nem akar.*
- *Hát egyedül a Jázmin. Nem mondhatnám, hogy ő rossz gyerek lenne, nem, nem… csak ez így, hogy el kell fogadnom, hogy ő beteg.*

A nehézségek ellenére pozitív hozzáállást tükröznek a következő előremutató gondolatok, melyek nagymértékben segíthetik az interjúalanyok életben való boldogulását, a nehézségeken való felülkerekedést, az azokkal való megküzdést. Tehát elmondható, hogy ez a fajta hozzáállás komoly belső erőforrást jelenthet az egyén életében

- *Most úgy látom, nincsen semmi probléma, amin nem lehet javítani. Muszáj. Ha nem állunk pozitívan a dolgokhoz, mi lesz a jövővel. Attól nem lesz jobb, ha szomorú leszek, meg görcseim vannak.*
- *Minden rossznak nézem a jó oldalát, és mindent próbálok úgy csinálni, hogy megtaláljam a választ.*

3.2. Anyagi problémák

Bár az anyagi nehézség mint az aktuális legnagyobb „teher” már sok válasz esetében említésre került, külön kérdéskör foglalkozott azzal, hogy jelenleg vannak-e a megkérdezetteknek anyagi problémái. A válaszok közel azonos arányban oszlottak meg a „nem”-ek és az „igen”-ek között.

Campbell és munkatársai (1976) úttörő jellegű kutatásuk alapján megállapították, hogy individuális szinten a jövedelemszint csak kis mértékben van hatással a szubjektív jóllétre, és az anyagi dimenzió emelkedésének hatása a szubjektív jóllétérzésre pedig nem lineáris. A Brickman és munkatársai (1978) által ismertetett adaptációelmélet pedig kiemeli, hogy az anyagi helyzet megváltozásával a szubjektív jóllét időlegesen nőhet vagy csökkenhet, de egy idő után a személyek alkalmazkodnak a megváltozott helyzetükhöz, így szubjektív jóllétük visszaáll az eredeti szintre. További számos, e témában készült kutatás eredményeit összegezve tehát elmondható, hogy az anyagi javak megléte csak addig mutat összefüggést az elégedettséggel, amíg az nem éri el az intrinzik szükségletek kielégítéséhez szükséges szintet (idézi Szondi 2007).

A jelen kutatás során megkérdezetteknél az anyagi nehézségek mögött gyakran a munkanélküliség, az egyik családtag jövedelmének kiesése, a jövedelem beosztásának nehézsége, a pénzhiány orvoslására kért kölcsönök, illetve a felvett hitelek törlesztésének problémája rajzolódott ki.

- *Valamikor úgy vagyunk hónap végére, hogy nagyon sok a számla, villany, gáz, mindenre elmegy. Négyen vagyunk. Mellette van kölcsönünk is.*
- *Van, mikor kölcsön kell kérni, van mikor nem. Persze mindig annyit kérek, amennyit vissza is tudok adni.*

– *Zs.* [élettárs] *nem nagyon tud bánni a pénzzel. Mindent megvesz a gyerekeknek, játékokat, ilyenek. Van, hogy megszorulunk hó végére.*

Bizonyos alapszintű feltételek (lakhatás, rendszeres étkezés, rendszeres jövedelem) természetesen elengedhetetlenek ahhoz, hogy ne érezze magát az egyén kívülállóként a társadalomban, de ugyanakkor a materiális javak birtoklása iránti vágy egyénenként nagy eltéréseket mutathat. Azoknál, akik kevésbé vágynak ilyenfajta értékekere, alacsony jövedelem mellett is elérhető elégedettség, vagy akár annak magas szintje is (Boyce–Wood 2011, Budria et al. 2012, idézi Hajdu 2015).

A következő válaszok is jól tükrözik a fenti gondolatokat, ami alapján nem a jövedelemmel való teljes megelégedés, annak az egyén számára megfelelő szintje, hanem a bevételek beosztásának az egyén számára elfogadható mértékű megvalósulása jelenti az anyagi szempontú szubjektív „problémamentességet”.

– *Megoldjuk, muszáj. Ami van, abból gazdálkodunk.*
– *Nincs. Én odafigyelek. Van, amikor nehezebb. Ha okos az ember, vesz fél kiló húst, csinál fasírtot és főzeléket, megvan 600 forintból. Három napig lehet enni.*

Összefoglalás

A kutatás során feltárult élethelyzetek egy kis szeletébe tekintve látható, hogy nem kimondottan a fogyatékossággal együtt járó specifikus, sokkal inkább a társadalom alacsony státuszú rétegeihez kapcsolható, náluk hatványozottabban jelen lévő problématerületekkel találkozhattunk. A lakhatási problémák, a munkahelyi elhelyezkedés bizonytalan volta, az anyagi nehézségek mind-mind akadályozó tényezők az életút során.

Az interjúalanyok életútja során felszínre kerülő nehézségek nem vizsgálhatók önmagukban, az egyén hozzá fűzött értelmezési keretrendszere sok tekintetben árnyalhatja vagy épp módosíthatja is az objektív tényezők által kirajzolódó képet.

Az eltérő tantervű iskolába járó fiatalok családi hátterének korábbi vizsgálatai (Csanádi és mtsai. 1978) leginkább az alacsony társadalmi státusz és a szegregált iskoláztatás összefüggéseire fókuszáltak, kiemelve a munkanélküliséget, az alacsony foglalkoztatottságot és az ezzel járó anyagi nélkülözést, szegényes körülményeket. Nem irányult azonban figyelem arra, hogy mindezek miként manifesztálódnak az egyén gondolatvilágában, milyen szubjektív értékelések fűződnek hozzá. Az életminőség komplex vizsgálata (Márfi 2007) csak így válhat teljessé.

Ha az iskolára legfőbb mobilitási csatornaként tekintünk, akkor elmondható, hogy az eltérő tantervű általános iskolába kerülés a későbbi életútra nézve nagymértékeben determinál, de az onnan való továbblépésben az egyéni erőforrások éppúgy meghatározóak.

Így nem hagyható figyelmen kívül, hogy az interjúalanyok által felszínre hozott rizikótényezők is válhatnak védő hatásúvá azáltal, hogy stresszhelyzetben megtanítják a megküzdést. A kihívásokkal való megbirkózás pedig – még a sikertelen is – hatékonyabb belső modelleket eredményezhet, amelyek hozzájárulhatnak a későbbi hasonló helyzetek nehézségeinek leküzdéséhez, közvetetten pedig akár a jobb életfeltételek megteremtéséhez is (Solymosi 2017).

Irodalom

Atkinson, D.–Walmsley, J. 1999. Using Autobiographical Approaches with People with Learning Difficulties. *Disability & Society* 14(2): 203–216.

Bánfalvy Cs. 2002. *Gyógypedagógiai szociológia*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Braun, V.–Clarke, V. 2006. Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77–101.

Csanádi G.–Ladányi J.–Gerő Zs. 1978. Az általános iskolai rendszer belső rétegződése és a kisegítő iskolák. In: Gerő Zs.–Csanádi G.–Ladányi J. (szerk.) (2006): *Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola*. Budapest: Új Mandátum Kiadó, 79–98.

Diener, E.–Lucas, R.E.–Oishi, Sh. 2002. Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. In: Synder, C.R.–Shane J.L. (eds.): *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, 63–73.

Fekete Zs. 2007. Szubjektív biztonsághiány és elégedettség. In: Utasi Á. (szerk.): *Az életminőség feltételei*. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete, 24–37.

Hajdú T. 2015. *Tanulmányok a szubjektív jóllét és az anyagi helyzet kapcsolatáról: jövedelem, fogyasztás és egyenlőtlenség*. Doktori disszertáció, Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/888/1/Hajdu_Tamas.pdf (letöltve: 2021.11.07.)

Hegedűs R. 2001. Szubjektív társadalmi indikátorok – Szelektív áttekintés a téma irodalmából. *Szociológiai Szemle* (2): 58–72.

Katona V. 2012. „…mindent megkapunk, csak, mondom, a szabadság hiánya...” Felnőtt értelmi fogyatékos személyek életútjainak feltérképezése. In: Zászkaliczky P. (szerk.): *A társadalmi és iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. Budapest: ELTE, 117–177.

Lengyel Gy.–Janky B. 2003. A szubjektív jóllét társadalmi feltételei. *Esély* (1): 3–25.

Lindmeier, C. 2013. *Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit*. Belz Verlag: Weinheim Basel.

MacAdams D.P. 1995. The Life Story Interview. https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.northwestern.edu/dist/4/3901/files/2020/11/The-Life-Story-Interview-1995.pdf (letöltve: 2021.12.01.)

Márfi A. 2007. A szubjektív életkörülmények társadalmi-gazdasági összefüggései. In: Utasi Á. (szerk.): *Az életminőség feltételei.* Budapest: MTA Politikatudományi Intézet, 6–23.

Mesterházi Zs. 2019. Életkérdések, tudományos kérdések. In: Mesterházi, Zs.–Szekeres, Á. (szerk.): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Budapest: ELTE-BGGYK, 19–117.

Solymosi K. 2017. Fejlődés, szocializáció, környezet. In: N. Kollár K.–Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó, 40–76.

Statisztikai Tükör. 2014. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/szubjektiv_jollet.pdf (letöltve: 2021.11.25.)

Szondi M. 2007. Anyagi helyzet és boldogság: kapcsolat individuális és nemzetközi szinten. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 8(4): 291–307.

Utasi Á. (szerk.) 2007. *Az életminőség feltételei*. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete.

A szupervízió mint a (gyógy)pedagógusi önreflexió egyik lehetséges eszköze

Varga Szabolcs
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

Minden pedagógusi/gyógypedagógusi hivatás szerves részét kell képezze a folyamatos megújulás. A megújulás, mely a változó környezethez, azok szereplőihez való alkalmazkodást is jelenti. Megújulni, alkalmazkodni, a változásokkal együtt változni csak körültekintéssel, megfigyeléssel lehetséges. A megfigyelés feltételez egy nyugalmi helyzetet. E statikus status quo adhat teret az ehhez szükséges reflektálásnak is. Az alkalmazkodás, megújulás tehát reflektálás magamra és a környezetemre. Reflektálni sokféleképpen lehet. Minden lehetőség fejlődést rejt magában, azonban vannak olyan eszközök, melyek különösen hatékonynak bizonyulhatnak abban az esetben, ha önmagunk (szakmai) működését kívánjuk előmozdítani.

Tanulmányunk tárgya a szupervízió, mely a (gyógy)pedagógusi hivatásban még kevésbé ismert, ám hatékonyan alkalmazható eszköz lehet az önreflexióra. A reflexió optimális esetben a (gyógy)pedagógus belső igénye, annak ellenére, hogy ezt a képzés központi jogi szabályozása is előirányozza. A gyógypedagógus:

- „Ismeri a gyógypedagógus-szerepre vonatkozó elméleteket, a szereppel kapcsolatos elvárásokat, a pedagógusszemélyiség jellemzőit, az önreflexióhoz és önkorrekcióhoz szükséges alapvető módszereket, az alapvető gyógypedagógusi kommunikáció szempontjait.
- Érti a reflektív gondolkodás és saját élményen alapuló mentálhigiénés támogatás jelentőségét tanulmányaiban és szakmai fejlődésében.
- Képes saját pedagógiai tevékenysége hatását felmérni és kritikusan elemezni, pedagógiai tapasztalatait és nézeteit reflektív módon értelmezni, értékelni, majd ezek alapján a szükséges önkorrekciót végrehajtani."[1]

1. Fogalmak meghatározása

A reflexió kifejezés a latin 'visszahajlítás, visszatükrözés' kifejezésből eredeztethető.[2] A wikiszótár szerint a reflexió (főnév) 1) elmélkedés, gondolatokba merülés; 2) megjegyzés, észrevétel.[3] Más megfogalmazás szerint, a reflexió 1) (irodalmi nyelvben) Elmélkedés, eszmélés, megfontolás; 2) (választékos) Vmire válaszoló megjegyzés, észrevétel. Reflexiókat fűz az elhangzottakhoz; 3) (fizika) Sugarak visszaver(őd)ése; tükröz(őd)és.[4]

John Locke ismeretelméleti tanait az 1689-ben megjelent *Értekezés az emberi értelemről* című művében fejtette ki. Ebben a reflexiót mint a belső világ tapasztalatát állította szembe a külvilágot megtapasztaló érzékeléssel. Hegel (idézi Kelemen 2006: 91) meglátása,

[1] 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról
[2] https://meszotar.hu/keres-reflexi%C3%B3 (letöltve: 2021.XI.10.)
[3] https://wikiszotar.hu/ertelmezo-szotar/Reflexi%C3%B3 (letöltve: 2021.XI.10.)
[4] https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/r-46B74/reflexio-47653/ (letöltve: 2021.XI.10.)

hogy e fogalom a másra vonatkozó, önmagát meghaladó, a lényeg és a jelenség elválaszthatatlan összetartozását megragadó, a mennyiség és minőség egységét észlelő képességben rejlik. Bourdieu (idézi Kelemen 2006: 90) a reflexiót, a gyakorlat és az általános elmélet közti szakadékot áthidaló kritikai gondolkodásként jellemzi. Álláspontja szerint, ez a kritikai gondolkodás nem lehet „gyorsolvasó", hanem mindenekelőtt nyitottságot, intellektuális bátorságot, időt és fáradságot követel. Finley és Gough (Finley–Gough 2003) a reflexivitás öt formáját nevezték meg, úgy mint az önvizsgálat, személyközi reflexió, kölcsönös együttműködés, társadalomkritika, ironikus távolságtartás (Kelemen 2006).

„A személyes reflexió egy olyan természetes gondolkodási folyamat**,** amelyben az ötleteket elemzik, értelmezik, tisztázzák és összekapcsolják, és e folyamat eredményeként következtetéseket vonnak le. A személyes reflexió lehetővé teszi a különféle típusú valóságok elemzését, és lehetővé teszi új ötletek kialakulását. Gyakran a személyes reflexió történik egy helyzet javítása vagy a viselkedés módosítása érdekében az egyes mentális folyamatok révén. Az értékelési folyamatok értékelési stratégiájaként a személyes gondolkodásmód kérése a célok elérésének igazolására."[5]

A pedagógusok minősítésével kapcsolatban az egyik fontos információforrásként szerepel a reflexió. A pedagógus ezúton szolgáltat információt kompetenciáiról, ugyanakkor a szakértők a reflexiót használják információforrásként az értékeléshez (Móri 2015).

Dewey (Dewey 1951) a reflexióra mint gondolkodási formára tekint. Szerinte a reflexió a konkrét tapasztalat és helyzet kétségéből születik, így vezet a probléma megoldásához. Véleménye szerint a reflektív gondolkodás során a lehetséges cselekvések alternatívákká szerveződnek, s így a „zavaros" szituáció világos helyzetté változhat. Schön (Schön 1983) a reflexió két típusáról beszél. A folyamat közbeni reflexió („reflection-in-action") az, melyben a reflektáló személy felismeri a gondolkodás hallgatólagos folyamatait, azokat, amelyek a cselekvéssel járnak, állandóan kölcsönhatásban vannak, és megváltoztatják a folyamatban lévő gyakorlatot. Ez a reflexió megnyilvánulhat öntudatlan, hallgatólagos és nonverbális formában is. A reflexió e típusa akár a váratlan szituációkban is új keretbe tudja foglalni a problémát, rögtönözve segítheti a tapasztalatok új nézőpontokból való szemlélését. A folyamatot követő reflexió („reflection-on-action") a reflektáló személy megfontolásait és visszamenőleges elemzéseit segíti úgy, hogy a már megtörtént eseményekből következő tapasztalatból nyerhessen új megoldási módszereket, új tudást (Szivák 2014).

Tanulmányunk szempontjából a reflexió magának a reflektáló személynek önmagára irányuló vonatkozásában való jelentőségét vizsgáljuk. Az önreflexió során az egyén gondolkodásának, reflektálásának fókusza önmaga felé irányul. A gondolatokba merülés, elmélyedés, visszatükröződés kiinduló pontja és az ezzel kapcsolatos észrevételezések végpontja ugyanaz a személy; önmaga lesz. A (gyógy)pedagógus úgy reflektál a környezete és az ezzel összefüggő történesek vonatkozásaira, hogy önnön magát helyezi a fókuszba. A hozzá kapcsolódó személyek, humán és fizikai változók csak és annyiban játszanak szerepet e folyamatban, amennyiben keretet és értelmezési lehetőséget biztosítanak az egyén önfeltárási, működési folyamatainak jobb megismeréséhez. E kívülről láthatás feltétele a semlegességnek és viszont; a semlegesség szükséges a tisztán látáshoz.

A szupervíziót sokan sokféleképpen határozták már meg. A legkézenfekvőbb meghatározás talán az etimológiai megközelítés. Eszerint a szupervízió szó felügyeletet, felülről látást/láttatást jelent.

Norbert Lippenmeier vélekedése, hogy „… a szupervízió az a tanácsadási forma, amely a munkatevékenység humanizálását és a munka minőségének biztosítását tűzi ki célul" (Lippenmeier 1996: 5). Buchinger a szupervízión egy tanácsadási módszert ért a munkával kapcsolatos kétségek/elakadások esetén, melyekkel bárki szembe találhatja magát azokban a

[5] https://hu.encyclopedia-titanica.com/significado-de-reflexi-n (letöltve: 2021.11.14.)

hivatásokban, melyekben a pszichoterápián messze túlmenően a másokhoz való viszony szakszerű alakításáról van szó (Buchinger 1996).

Edding szerint a szupervíziós folyamat kliense lehet bármely személy, aki ilyen igénnyel fordul a segítő felé. Früstenaut idézve azt mondja, hogy a szupervízió olyan személyre irányuló folyamat, mely az egyén professzionalizálódását kíséri azáltal, hogy a kliens megértési, érzékelési és felfogási képességeit bővítve hangsúlyt helyez a szakmai tevékenység során jelentkező érzelmek tisztázására is (Edding 1996).

A Magyar Szupervizorok és Szupervizor-Coachok Társasága (továbbiakban: MSzSzCT) az európai modell követője. Ezek alapján a szupervízió a szakmai személyiség karbantartásának, fejlesztésének eszköze, az önreflexiót helyezi folyamata középpontjába; olyan tanulási folyamat, mely a konkrét szakmai tevékenységből indul ki és ahhoz csatol vissza.[6] A szupervízió tehát szakmai személyiségfejlesztéssel foglalkozik, de nem tanácsadás, nem krízisintervenció és nem aktuális problémamegoldás. Az európai szupervíziós modell szerint a szupervízió nem tölthet be kontrollfunkciót; a szupervizor az adott szervezeten kívülről érkező személy; illetve a szupervizált munkájáért/reflexiójáért a szupervizor nem vállalhatja a felelősséget. A szupervízió alkalmazhatóságát minden olyan területre kiterjeszti e meghatározás, ahol a szakemberek humán intervenciókat használnak fel a munkájukban.

Az európai megközelítés szerint a szupervízió egy speciális munkamód, a szupervizált mentális karbantartásának és fejlesztésének egy lehetséges módszere. Olyan tanácsadási forma, amelynek középpontjában a szakmai személyiség, a munkáját végző szakember áll. A szupervízió tehát a szakmai személyiség fejlesztésének, karbantartásának egyik leghatékonyabb eszköze. A szupervízió tulajdonképpen egy tanulási forma (is), a „tanulás tanulása”, a kérdezés művészete.

Véleményem szerint a szupervízió olyan pszichológiai, formai kötöttségektől mentes folyamat, melyben a – bármely – szakmájában elakadásokkal küzdő személy (szupervizált) egy semleges, pártatlan segítő – de nem tanácsadó és nem terapeuta – személy (szupervizor) segítségével – több ülésből álló folyamat végén – szakmai kérdéseinek – nem szükségszerűen végleges – megoldásához kerülhet közelebb. A szupervízió egy önreflektív, öntanulási folyamat az egyén saját szakmai tevékenységének működéséről, melynek célja a későbbi hatékonyabb szakmai működés elősegítése. A szupervízióban a hangsúly a szakmai önreflektivitáson alapuló tanulásra helyeződik. Mivel a szakmai személyiség élesen nem választható le az egyén magánszemélyként történő megnyilvánulásaitól, így a személyiségfejlődés a privát szférában is éreztetheti hatását (Varga 2013).

2. Szupervízió, önreflexió, esetmegbeszélés

A reflektív gondolkodás eszközeit sokan, sokféleképpen csoportosították. Szivák (2014) Kimmel (2006) alapján összeállított csoportosításában külön csoportban beszél az önismereti/önértékelési eszközökről és az esetmegbeszélésről is, a szupervízióról azonban nem tesz említést. A továbbiakban a szupervíziót mint a gyógypedagógusi (ön)reflektivitás egyik lehetséges eszközét az esetmegbeszéléssel párhuzamba állítva vizsgálom.

Az európai szupervíziós szemlélet szerint – az angolszász modellel szemben – a szupervizor nem vállal felelősséget a szupervizált sorsáért, és nem lehet tagja annak a dolgozói hierarchiának, ahonnan a szupervizált érkezik. A szupervíziót nem különböztetjük meg az alkalmazás területei vagy az alkalmazott módszer szerint.

A szupervízió lehet team, csoport vagy egyéni formában megvalósuló tevékenység. Csoportos szupervízió esetén a csoporttagok különböző munkahelyről, sok esetben különböző szakmákból, hivatásokból érkeznek. Team szupervízióról akkor beszélünk, amikor egy adott munkahelyen, részlegen dolgozó kollégák vesznek részt az üléseken.

[6] http://www.szupervizorok.hu/ (letöltve: 2021.10.28).

Szupervízió esetében tehát nem előfeltétel, hogy azonos szakmából/hivatásból kerüljenek ki a csoporttagok. Hiszen nem konkrét esetmegoldásokról, nem konkrét tanácsadásról beszélünk. A cél, hogy a szupervizált eltávolodjon az elakadásától. Kívülről szemlélje a helyzetét, felülről, más szemszögből tudjon arra tekinteni, s ezáltal a helyzetre és önnön magára reflektálni. Ehhez nem kell szakmai szempontból adekvát tudásismerettel rendelkeznie a csoport tagjainak. A csoporttagok itt a szupervizor mellett tulajdonképpen co-facilitátorként vannak jelen. A szupervíziót, a segítő beszélgetéstől – más szempontok mellett – az különbözteti meg, hogy a résztvevőkben a reflexiók/önreflexiók folytán (ön)tanulási folyamatok indulnak meg, ennek segítségével juthat előrébb elakadásaiban a szupervizált és vele együtt a csoport más tagjai (illetve maga a szupervizor) is.

Ahhoz, hogy a reflexiós folyamathoz elérjünk, ahhoz közeledjünk egy folyamaton kell keresztül mennünk. E folyamat három lépésből tevődik össze:

- tények fixálása, megállapítása,
- érzelmek és érzések észlelése,
- reflexiók verbalizása.

A szupervízióval szemben az esetmegbeszélő csoport nem elsősorban az esethozó szakmai személyiségére koncentrál, hanem egy-egy kliens vagy több kliens (kliensrendszer) esetének a megbeszélését helyezi kiindulási fókuszába. Esetmegbeszélésekkel elsősorban a segítő szakmákban, szociális területen, gyermekvédelemben találkozhatunk, az ottani szakmai tapasztalatok említhetők meg e helyen. Az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról rögzíti a jelzőrendszer tagjait, illetve kötelező együttműködésüket, feladataikat a veszélyeztető okok feltárásában és a veszélyeztetettség időben történő felismerésében. Az együttműködés egyik formájaként a törvény beemeli a szociális szakma módszertani eszköztárában szereplő esetmegbeszéléseket. Eszerint az esetmegbeszélés célja a szolgáltatást igénybe vevőket (gyermekeket és családokat) érintő információk cseréje, azok rögzítése, az ezzel kapcsolatos feladatok meghatározása, illetve azok elosztása a résztvevő szakemberek és egyéb meghívottak között. Az esetmegbeszélés feladata tehát a kliensek eseteinek megbeszélése, helyzetének feltérképezése. Ezek az esetmegbeszélések lehetnek szakmaközi megbeszélések is, melynek célja, hogy az azonos kliensi körrel dolgozó, de más szakterületen tevékenykedők beszélhessenek egy-egy adott problémáról. Az esetmegbeszélés szerepe lehet az is, hogy a közös fogalomhasználat kialakítását elősegítse, az esetleges nézetkülönbségeket tisztázza.

A szupervíziós folyamat elsősorban a szupervizált és a szupervizor között zajló dinamikát foglalja magában. A szupervizor reflektív jelenlétével a „külső” megfigyelői pontot képviseli és jeleníti meg. Legfőbb módszertani eszköze a reflektív kérdezés. Célja a megfelelő érzelmi távolság megteremtése, a helyzet újrafogalmazásának elősegítése. A szupervizált oldaláról önreflexió jelenik meg, saját erőforrásait mobilizálva a szupervizorral együtt találják meg a feszültséget okozó helyzet kulcsát, a stresszforrás gyökerét, megteremtve ezáltal az elmozdulás, az új perspektíva kibontakozásának lehetőségét. Az érdemi munka tehát a szupervizált és a szupervizor között zajlik. A folyamat mindkét oldalról jelent egy tapasztalati és egy élményszintű tanulási folyamatot.

Az esetmegbeszélő csoport esetében a kliensé a központi szerep. Az esetmegbeszélések kliensköre – a szakma kiterjedtségéből adódóan – széles rétegekből tevődhet össze. Az esetek nem csak sokszereplősek, hanem sokproblémásak is általában. Az esetmegbeszélő csoportban a problémákat a megoldások, változások felé lehet elmozdítani. A csoport segít abban, hogy a segítő/pedagógus a kliensével előre léphessen a problémás szituációban.

Az esetmegbeszélő csoportban egy adott konkrét eset képezi a munka tárgyát. Esetmegbeszélő csoportban – a már fent említettek alapján – azok a személyek vesznek részt, akik általában segítő szakmában tevékenykednek. Középpontban az „én és a kliensem”

kérdése köré csoportosuló esetfelvetések állnak. Ehhez sok esetben elkerülhetetlenül csatlakozhatnak az „én és a kollégáim”, ritkábban az „én és a főnököm” kérdései is. A hangsúly, a középpont azonban minden esetben a klienssel való viszonyra fókuszál.

Szupervízió esetében az eset, a közeg mindig konkrét történet, de szélesebb körből meríthet, mint az esetmegbeszélő csoport. Ez abból is adódik, hogy a szupervíziót nem csak a segítő szakmában dolgozók vehetik igénybe, hanem más területen dolgozók is, akiknek szakmai problémáik vannak. Itt a szupervizált és az ő elakadása van a középpont pontban. Míg a szupervízióban a szupervizált szakmai személyiségére fókuszálunk, addig az esetmegbeszélő csoportban a konkrét problémás szituáció és annak kontextusa jelenik meg a középpontban.

Szupervízió esetében mindig énközpontú (szupervizált) reflexióról beszélhetünk. A folyamat során a szupervizált saját működésére, annak megfigyelésére kell, hogy helyezze a hangsúlyt a szupervizor, illetve a csoport- vagy teamtagok segítségével. A munka fókusza az „én mint segítő/pedagógus, én mint munkaerő/pedagógus a különböző munkához kötődő viszonyokban” kérdés köré csoportosul, négy lehetőség köré szerveződve. Esetmegbeszélés során az esethozó elakadásában konkrét segítséget kér/kap a kliensével kapcsolatosan. Az adott kontextus kerül elemzésre az esetleges megoldási javaslatokkal, központban a klienssel. A szupervízió énközpontú, ahogyan egy jó önreflexió is, míg az esetmegbeszélés kliensközpontú.

A szakmai kritériumoknak megfelelő szupervízió csak folyamat lehet. Ez a gyakoriság szempontjából a szupervízió szempontjából gyakorlott csoportok esetében maximum havi egy találkozást jelent. Optimális esetben a kéthetenkénti vagy háromhetenkénti ülések rendszeresítése a cél. Véleményem szerint az egyéni szupervízióban a kéthetenkénti alkalmak a legideálisabbak. Az ad hoc jelleggel szervezett és így megtartott szupervízió nem szupervízió. A szupervizor hivatás általánosan elfogadott elvei szerint egy egyéni szupervíziós ülés 60 perc (1 óra) időtartamban javasolt, míg a csoportos vagy team szupervízió 90 perc (1,5 óra) volumenű lehet. Egy alkalommal maximum két ülés összevonása lehetséges.

Az esetmegbeszélő csoport tervszerű, tudatos, viszonylag hosszabb időtartamú folyamatot jelent, de nemcsak kizárólag így valósítható meg. A szupervízióval szemben ezt az önreflexiós formát egyszeri segítségnyújtásra is lehet alkalmazni, bár rendszeresítése nem csak az egyes törvényi előírások miatt előnyös és hasznos.

A szupervízió célja elsődlegesen a szupervizált szakmai kompetenciájának fejlesztése. Tanulást, fejlődését, a személyes hatékonyság növelését szolgálja. Saját szakmai tapasztalatokból indul ki, és mindig azokhoz csatol vissza a folyamatban. Módszereiben az eklekticizmus jellemzi, az önreflektivitás szolgálatában a pszichológiai irányzatok különböző módszereiből válogathat, és egy-egy módszer különböző elemeit alkalmazza. A szupervíziós folyamat során a szupervizált rátekinthet, ráláthat saját szakmai dolgaira, hogy képes legyen meglátni és befogadni, ami benne és körülötte zajlik. Ezáltal szakmai hatékonysága növekszik, mentális egészsége megerősödik, és a burnoutot is jó eséllyel kivédheti, elkerülheti. Cél az önreflektivitáson keresztül az egészség megtartása, a szakmai kompetencia fejlesztése, megőrzése; a munkabírás és lelki stabilitás fejlesztése.

Az esetmegbeszélés célja a segítő tevékenység tervezésével, az esetvezetéssel kapcsolatos problémák csoportban történő megvitatása. Cél továbbá, hogy a csoport segítséget adjon az esethozó személyes emócióinak/érzéseinek megértéséhez, illetve az adott probléma eredményes és hatékony megoldásához. Az esetmegbeszélés egy olyan rendszeresen tartott megbeszélés/esetvezetés, melynek során a közvetlen munkatársak közösen beszélik meg a kollégák eseteivel kapcsolatos problémáit. E folyamat során megbeszélhető a segítő és kliense közötti kapcsolat, megbeszélhetők érzelmi-indulati jelenségek, hatások és a személyes problémák is. Az esetmegbeszélésen a segítő szakember

felgyülemlett indulataival is foglalkozhat, s a csoportbölcsesség elve alapján az esethozó problémáját különböző szemszögből megközelítve láthatja át a kollegiális csoport. Az esethozó kérdése/elakadása megoldásához új megközelítéseket, új ötleteket, nézőpontokat kaphat (Vályi 2008). Cél tehát az adott eset kreatív vezetésének elősegítése az esetgazda érzelmi terheinek csökkentésével.

A szupervízió során nem dolgozhat a szupervizor előre kidolgozott tematikával. A cél ugyanis kizárja ezt. A szupervíziós folyamatban a szupervizált saját problémáját, saját elakadását mutatja be, majd kérdést fogalmaz meg, hogy mire keresi a választ. A szupervizor pedig tükröt tart ehhez. Itt tehát a szakmai személyiség és kapcsolat van munkában. A szupervizált munkája itt önmaga vonatkozásában nagyobb erőfeszítést kíván. Nincs más(ok) részéről ötletelés, megoldásadás. Igazi „self made man" önreflexióra van szükség.

Az esetmegbeszélő csoport esetében esetlegesen, a felmerült igényekhez igazodóan a csoportban megbeszélendő eseteket bizonyos téma köré is szervezhetjük (például egy adott osztály, klienscsoport – magatartási – problémái konkrét eseteken át szemlélve). Az esetmegbeszélő csoportokban sem jellemző azonban az, hogy előre rögzített, kidolgozott tematikát követve zajlanának az esetmegbeszélések.

Szupervízió esetében változó létszámmal dolgozhatunk. Az egyéni szupervízió létszáma egyértelműen adott. Csoportszupervízió esetében, mikor különböző szervezetekből, munkahelyekről érkeznek a szupervizáltak, 7 fő az ideális létszám. Egy szervezeten belüli teamszupervízió esetében maximum 14 fő szupervizálttal dolgozhatunk, ügyelve arra, hogy 10 fő felett már 2 fő szupervizor szupervideálja a folyamatot. Esetmegbeszélő csoportnál az ideális létszám 15 főben maximálható.

A létszámkérdésnél fontos megemlíteni, hogy a szupervízió esetében fontos etikai alapelv, hogy a szupervizált részvétele szabad elhatározáson, önmaga döntésén alapul, és a szupervizor szakmai döntésétől függ. Ez az egyéni és a csoportos szupervízió folyamatánál evidenciaként kezelhető, azonban teamszupervízió esetében már problémát jelenthet. Ez utóbbi esetben ugyanis a szupervizor a team/szervezet, cég vezetőjével köt szerződést a folyamatra. Az adott szervezetnél dolgozó személyek – mint leendő szupervizáltak – kvázi kényszerhelyzetnek élhetik meg a szupervízió folyamatát, ami egyes esetekben komoly ellenállásba ütközhet részükről a szupervizor vonatkozásában. Ilyen esetekben a szupervizor kihívásokkal teli feladata a szupervizáltakban jelentkező ellenállások feloldása. A kényszerhelyzet megélését fokozhatja az a tény, hogy sok embernek problémát okoz a szupervízió célja, a saját szakmai személyiségre való, minél mélyebb önfeltáró rátekintés.

Az esetmegbeszélés során a létszám – az ajánlott 14–15 főt esetenként meghaladva – adottnak tekinthető, hiszen az adott szakmai teamben dolgozók összességére nézve – esetlegesen kiegészülve más, szakmában dolgozó szakemberekkel – kvázi munkaköri kötelezettségként jelenik meg a részvétel. Ebben az esetben tehát nem beszélhetünk önkéntes részvételről.

Ugyancsak fontos lehet minden esetben a vezető részvételének kérdése az adott üléseken. Egyéni és csoportos szupervízió esetében – a kizárólagosan e személyeknek vezetett folyamat eseteit kivéve – a vezető nem vesz részt az üléseken. Teamszupervízió során sem lesz a team tagja a vezető, részvétele ugyanis gátolná a résztvevők nyitottságát, a valós probléma őszinte feltárását. Kivételes esetekben azonban lehetőség van arra, hogy a vezető – a team tagjainak előzetes beleegyezése alapján – egy adott szupervíziós ülésen személyesen részt vegyen. Az esetmegbeszélő csoport összehívása, vezetése elsősorban a vezető feladata. A vezető fogalma alatt ebben az esetben nem egy adott intézmény felső vezetőjét, hanem – optimális esetben a szakmai szempontok alapján kinevezett – szakmai vezetőt értjük. A szakmai vezető kötelessége, hogy a jogszabályban meghatározott rendszerességgel esetmegbeszéléseket hívjon össze munkatársainak, beosztottjainak. A szakmai teamben dolgozók számára a részvétel munkaköri kötelezettség, tehát a létszám ezek alapján adottnak

tekinthető, kiegészülve természetesen a már említett, szakterületen, de más intézményekben dolgozó szakemberekkel.

Szupervízióban az esetek több témakör köré csoportosulhatnak:

- én és a kliens (tanuló, szülő),
- én és a kollégák,
- én és a vezető,
- én és a szakmám.

Az esetek tehát kapcsolódhatnak a szupervizált segítői attitűdjéhez, a kollégákkal való együttműködéshez, az intézményi, főnök-beosztotti hierarchikus viszonyhoz, illetve a szakmai identitáshoz is. Ide tartoznak a szakmai krízishelyzetek, a karrierépítés kérdései, kommunikációs problémák, az intézmény és az adott szakma befolyása, hatása az egyéni munkavégzésre. A kiégés jelensége és mindaz, ami a hivatás gyakorlása során megnehezíti a szupervizált mindennapjait. A szupervizált és a szupervizor egyaránt egy átélt munkatapasztalatból indul ki és ebből szerez további tapasztalatokat. E tapasztalatok visszacsatolásából származnak azután a további ismeretek. Tehát a folyamatban problémaalapú tapasztalati tanulás zajlik. Az esetmegbeszélő csoport esetében a probléma a konkrét kliens, akire vonatkozóan az esethozónak köszönhetően elmélyültebbek a csoport megismerési igényei.

Összegzés

A (gyógy)pedagógusnak jogszabályi előírások szerint ismernie szükséges az önreflexióhoz és önkorrekcióhoz szükséges alapvető módszereket, az alapvető gyógypedagógusi kommunikáció szempontjait. Képesnek kell lennie saját pedagógiai tevékenységének hatásait felmérni, kritikusan elemezni. A pedagógiai tapasztalatok és nézetek reflektív módon történő értelmezése, az önreflexió azonban nem csak külső, hanem belső tényező, indíttatás folytán kell, hogy megjelenjen a pedagógusi munkában. Az önreflektív folyamat az eredményes oktatás elengedhetetlen kelléke.

Caroll a reflexió négy szintjét különbözteti meg.

1. Nem reflektív beállítottság.
2. Az érzelmi eltávolodás és a megértés kezdete.
3. Rendszerszerű nézőpont, külső és/vagy belső párbeszéd kialakulása.
4. Self transcendens – magamon áttekintő, önreflexiós nézőpont (Caroll 2009).

A reflexió különböző szintjeit, illetve az adott szintek vonatkozásában való előrébb haladást segíthetjük elő a szupervízió módszerével. Minden szint másra fókuszál, más nézőpontot helyez a középpontjába. Bármelyik hasznos lehet a személy pillanatnyi állapotának megfelelően. A probléma kívülről látásában, újraértelmezésében, a kvázi semleges megközelítésben, az érzelmi bevonódás elengedésében és ezáltal egy új működési/tanítási mód megtalálásában segít a szintek bejárása.

A szupervízó egy olyan formai keretet biztosíthat a (gyógy)pedagógusok számára, melyben a folyamatban keletkező (ön)felismerések – a szupervizor, illetve az esetleges csoport- és teamtagok segítségével – verbalizálhatók is. A folyamatban meghatározott időkeretek között a szupervizált (pedagógus) saját szakmai tevékenységét kívülről szemlélve figyelheti meg. Saját szakmai tevékenységéből kiindulva fejlesztheti saját szakmai kompetenciáját. A szupervízióban történő önreflexió egyúttal a (gyógy)pedagógus szakmai kiégésének prvenciójában is jelentős szerepet játszik.

Az önreflexió azonban sosem lehet öncélú („köldöknézegetés”) (Nemes 2016). Pedagógusként/gyógypedagógusként akkor lesz hatékony az (ön)reflexiós folyamat, ha a saját (szakmai) fejlődés mellett mások (tanulók, szülők, kollégák) fejlődését, a velük való kapcsolódást is szolgálja. Ehhez nyújthat alternatívát a szupervízió is.

Irodalom

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról.

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról.

Buchinger, K. 1996. Pszichoanalitikus fogalmak a szupervízióban. In: Lippenmeier, N. (ed.): *Szemelvények a német szupervíziós irodalomból*. K. n. 155–162.

Carroll, M. 2009. From Mindless to Mindful Practice: on Learning Reflection in Supervision. *Psychotherapy in Australia* 15(4): 40–51. http://emergesupervision.nz/wp-content/uploads/2014/11/learning_reflection.pdf (letöltve: 2021.09.29.)

Dewey, J. 1951. *Experience and Education.* New York: MacMillan.

Edding, C. 1996. Szupervízió-teamtanácsadás-szervezetfejlesztés valóban ugyanazt értjük ezek alatt? In: Lippenmeier, N. (ed.): *Szemelvények a német szupervíziós irodalomból.* K. n. 191–222.

Finley**,** L.–Gough**,** B. 2003. *Reflexivity: A Practical Guide for Researchers in Health and Social Sciences* John Wiley and Sons Ltd.

Kelemen G. 2006. Reflexív gondolkodás a szociális munkában. *Esély* (1): 89–92. http://www.esely.org/kiadvanyok/2006_1/KELEMEN.pdf (letöltve: 2021.10.22.)

Lippenmeier, N. (szerk.) 1996. *Szemelvények a német szupervíziós irodalomból.* K. n. 155–162.

Móri Á. 2015. *A reflexió szerepe a pedagóguskompetenciák értékelésében*. 2015. június 29-én az Országos Közoktatási Szakértői Konferencián elhangzott előadás. https://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekhirek/reflexio_pedagoguskomptenciak_ertekeleseben (letöltve: 2021.10.21.)

Nemes É. 2016. *Reflexió a segítői munkában és a szupervízióban*. http://norveg.vedonoi.antsz.hu/Tartalmak/Szupervizios_projektelem/Cikkek_es_aktualitasok_a_szupervizio_temakorebol/dr._Nemes_Eva_Reflexio_a_segitoi_munkaban_es_a_szupervizioban#Jelmagyarazat (letöltve: 2021.10.05.)

Schön, D. 1983. *The Reflective Practicioner.* New York: Basic Books.

Szivák J. 2014. *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Vályi G. 2008. *A segítő segítése 1.; Esetmegbeszélés.* Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

Varga Sz. 2013. Szupervízió és/vagy mediáció I. *Szociálpedagógia* (1–2): 80–98.

6. Kommunikáció, nyelvtudomány

A pandémia hatása a helyesírási készség alakulására – első évfolyamos tanító és gyógypedagógus hallgatók kompetenciájának összehasonlítása

Dőryné Zábrádi Orsolya – Vass Éva Tünde
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

A helyesírás valamely nyelv írásának közmegállapodáson alapuló és közérdekből szabályozott módja, illetve az ezt tükröző, rögzítő és irányító szabályrendszer. A magyar helyesírás jellegét tekintve latin betűs, betűíró, hangjelölő és végül – de nem utolsó sorban – értelemtükröztető. Ez azt jelenti, hogy

- a szóalakokban általában ragaszkodunk a szóelemek feltüntetéséhez (pl. *tudja*),
- az írásmóddal érzékeltetjük a tulajdonnevek és a köznevek közti különbséget (pl. *nagy ~ Nagy*),
- a különírás és az egybeírás révén megkülönböztetjük egymástól a szókapcsolatokat és az összetételeket (pl. *sok szög ~ sokszög*),
- az összetett szavak elválasztásakor tekintettel vagyunk az összetételi tagok határára (pl. vas-út) stb.

Mindez hozzásegít bennünket a mondanivalónk árnyalt kifejezéséhez és értelmezéséhez (AkH 12.).

Mikor 1825-ben megalakult a Magyar Tudós Társaság (a Magyar Tudományos Akadémia jogelődje), többek között azt is célul tűzte ki maga előtt, hogy a magyar nyelvet és annak helyesírását egységesítse, hogy ezáltal alkalmassá tegye tudományok művelésére. A terv sikerült is, melynek eredményeképpen 1832-ben megjelent a Magyar helyesírás és szóragasztás főbb szabályai címmel az első magyar helyesírási szabályzat. Bár az azóta eltelt majdnem 200 év alatt nemcsak a nyelvünk, hanem a társadalmunk, szemléletünk stb. is sokat módosult, az 1832-es 1. kiadást már az írói, szerkesztői sem gondolták mindenkorra véglegesnek és megmásíthatatlannak. A csaknem 200 év alatt ennek az 1. szabályzatnak sok neve és még több kiadása volt, ám valójában az 1954-es 10. kiadás az, ami a magyar helyesírás igazi egységét megteremtette. Ezt követte 1984-ben 10 éves előkészítő munka után a 11. kiadás (AkH. 11.). Az 1984-es szabályzat egyetlen lényeges változtatást vezetett be: a *dz* és a *dzs* hangot az addigi gyakorlattal ellentétben már nem hangkapcsolatnak, hanem többjegyű betűnek és önálló fonémának tekintette, s ezáltal a szótagolásnál betűjegyeik nem választhatók szét többé: vagyis *ma-dzag, ma-ha-ra-dzsa*. Ezen kívül a 11. kiadás a – mindig is mumusnak számító – szóösszetételek helyesírása terén is próbált rendet teremteni, a többszörösen összetett szavak helyesírásában bevezették a 3, úgynevezett „mozgószabályt”, valamint például megalkották az anyagnévi szabályt is (115.), stb.

A 11. kiadás szerkesztője, Fábián Pál is úgy látta, hogy egy helyesírási szabályzat nem maradhat örök, azt mindig – bár természetesen csak akkor, ha szükséges – az állandóan változó nyelvhez, illetve az arról való felfogásunkhoz kell igazítani, megőrizve mellette a hagyományokat. De azt is vallotta, hogy ha szükség lesz egyszer a 12. kiadásra, akkor az csak a 11. kiadás csiszolása lehet, lényeges reformot nem érzett indokoltnak. Tulajdonképpen így

is történt. Bár Fábián Pál már nem érhette meg a 12. kiadás létrejöttét, de az elveit figyelembe vették az új szabályzat szerkesztői (Keszler 2015).

Szinte közhelyszerű kifejezés már napjainkban, hogy a nyelv – és ezáltal a magyar nyelv is – folyamatosan változó jelenség, ami egyrészt a vizsgálat időpontjában mindig állandónak tekinthető, ugyanakkor a történetét tekintve folyamatos fejlődést mutat. A nyelvben bekövetkező változás sohasem örök érvényű, és általában észre sem vehető egészen addig, amíg szinte már a laikusok szemében is nyilvánvalóvá nem válik.

1. A kutatás helyszíne és kérdésfeltevéseink

Kutatásunkban azt vizsgáljuk, hogy az elmúlt tanév(ek) pandémiája és vele együtt a digitális oktatás időszaka mennyire, hogyan hatott a szeptemberben felsőoktatásba kerülő, vagyis első évfolyamos hallgatók helyesírási kompetenciájára. Felmérésünk a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karán készült. A nappali tagozatos, 2021-ben tanulmányaikat megkezdő tanító és gyógypedagógia szakos hallgatók kompetenciáját elemeztük, hasonlítottuk össze. A jelenlegi tudásukat vizsgáltuk.

A biztos helyesírási tudás elsajátításához egyrészt elengedhetetlen a folyamatos gyakorlás, másrészt pedig a szabályok értő alkalmazása. A helyesírás természetesen tanulható, bár sokan mumusként tekintenek rá. Egyrészt azért, mert a – valóban sok – szabályt összekeverik, tévesen alkalmazzák, másrészt pedig nem veszik észre a szabályok között megbújó logikát, és egy teljesen kaotikus rendszerként tekintenek a helyesírásra. Ez a kompetencia szinte észrevétlenül és talán a leghatékonyabban az olvasással lenne fejleszthető, ám persze nem mindegy, hogy az ember mit olvas (hiszen az internetes portálok sokszor hemzsegnek a helyesírási hibáktól), illetve az is probléma, hogy a középiskolás, frissen felsőoktatásba érkező hallgatók csak nagyon keveset, vagy szinte semmit sem olvasnak.

A kiinduló hipotézisünk az volt, hogy a pandémia negatívan hatott a diákok helyesírási kompetenciájának fejlődésére is. Hiszen csaknem másfél év, rendszeres, jelenléti oktatás és ezzel gyakorlás maradt ki, másrészt pedig az utóbbi két tanévben a szóbeli érettségik is elmaradtak, vagyis magyar nyelvtanból tulajdonképpen nem is érettségiztek az idén felsőoktatásba kerülő, nappali tagozatos hallgatók.

Tovább nehezíti a helyzetet az a tény is, hogy a helyesírási szabályzat 2015-ben változott, vagyis azóta már a 12. kiadású, „új” szabályzat van érvényben. Mára már a 2 éves türelmi időszak is lejárt, tehát érettségizni is a 2015-ös szabályzat szerint kellett. Azt is feltételeztük, hogy a pandémia a megváltozott szabályok rögzülésén is rontott, hiszen mire ez megtörtént volna, vagy tudatosodott volna egyáltalán a tanulókban (illetve akár az őket tanító tanárokban is) az, hogy némely szabályok már nem ugyanazok, mint régen, addigra kezdődött a digitális oktatás, amelyben a fókusz értelemszerűen nem a helyesírási kompetencia elmélyítésére helyeződött.

2. A kutatás elemzése

Egy 9 feladatból álló feladatlapot állítottunk össze az első évfolyamos tanító, illetve gyógypedagógus hallgatók számára, amelyben közvetlenül az érettségi utáni tudásállapotukra voltunk kíváncsiak, vagyis a tesztet még az e félévi helyesírás-tanítás kezdete előtt, vagyis rögtön a tanév elején, a 2. órán írták meg. A feladatlapot 83 hallgató töltötte ki: közülük 53 fő gyógypedagógia, 30 fő pedig tanító szakos volt. Ahogy látható is, a feladattípusok a helyesírás főbb részterületeit fedik le, ezért kitöltésével reális képet alkothatunk arról, hogy az esetleges hiányosságok mely területeken jelentkeznek.

A 9 feladat a következő volt:

- Az 1. feladatban a megadott szavakat kellett az összes lehetséges helyen elválasztani.
- A 2. feladatban a megadott főneveket kellett -val/-vel raggal ellátni.

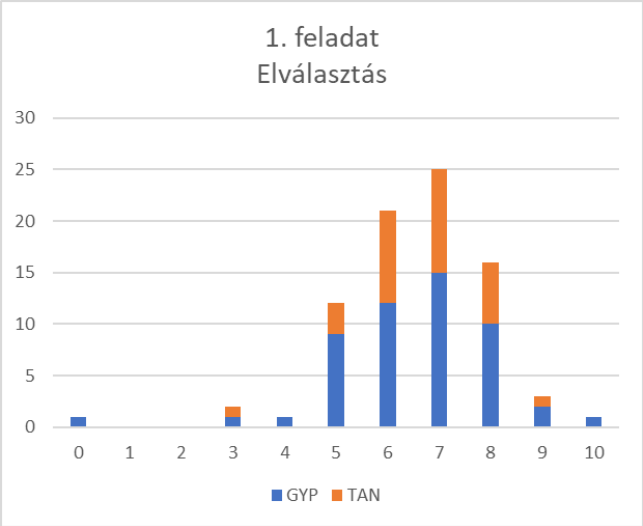
- A 3. feladatban a megadott szavakban a hiányzó j-t vagy ly-t kellett pótolni.
- A 4. feladatban a tulajdonnevek helyesírását vizsgáltuk, -i képzővel is el kellett látni a szavakat.
- Az 5. feladatban a megadott szavak hiányzó rövid/hosszú magán-, illetve mássalhangzóit kellett pótolni.
- A 6. feladatban szóegyenleteket kellett megoldani (pl. madár + -vá/-vé = madárrá).
- A 7. feladatban összetett szavakat kellett alkotni a megadott szavakból.
- A 8. feladatban a hiányzó írásjeleket kellett pótolni a mondatokban.
- A 9. feladat pedig egy tollbamondás volt.

A feladatlapok kiosztása után a hallgatóknak semmilyen segítséget, útmutatást nem adtunk, hogy a lehető legreálisabb képet kapjuk helyesírási képességükről. A kitöltés közben felmerülő kérdésekre viszont válaszoltunk.

Az alábbiakban feladatonként lebontva tesszük közzé az eredményeket és a típushibákat is. A hibásan írt szóalakokat *-gal jelöljük. Feladatonként nézve tehát a következő eredmények születtek.

2.1. Az 1. feladat eredményei

Az összesített eredményeket nézve az elválasztás esetében a hallgatók 30%-a ért el a lehetséges 10 pontból 7-et, maximális pontszámot csupán egyetlen gyógypedagógus hallgatónak sikerült elérni (1. ábra).



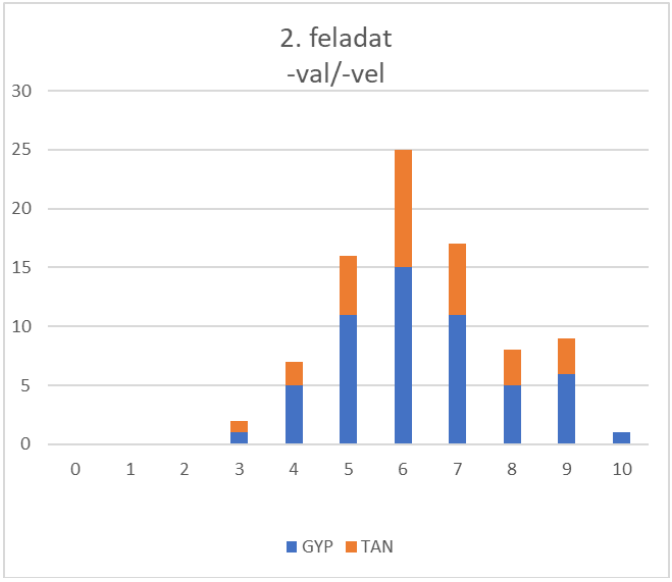
1. ábra Elválasztás
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A feladat megoldásainál az alábbi hibák fordultak elő leggyakrabban:

- dzs, ch, ts elválasztása: *Széc-he-nyi,
- toldalék leválasztása: *Ko-váts-ot,
- idegen nevek magánhangzószám szerinti elválasztása: *Ba-u-de-la-i-re,
- összetett szónak vélt tulajdonnév: *Vesz-prém.

2.2. A 2. feladat eredményei

A -val/-vel toldalék kapcsolása esetében a legtöbb hallgató – szintén 30% – 10-ből 6 pontot ért el. A maximális pontszámot itt is csupán egyetlen – gyógypedagógia szakos – hallgató érte el (2. ábra).

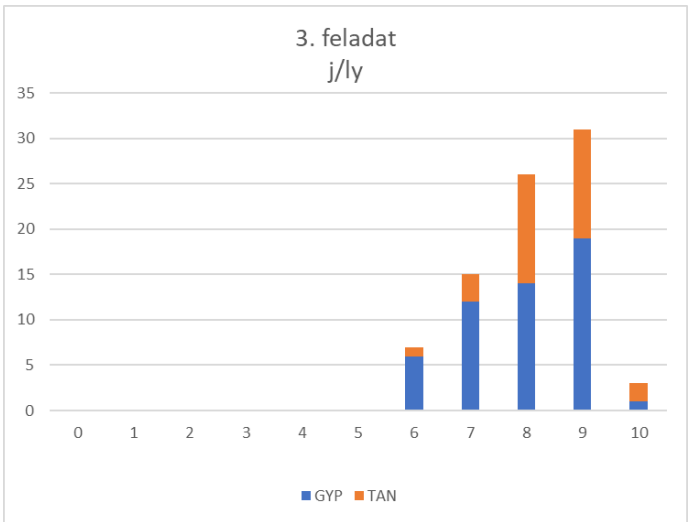


2. ábra -val/ -vel toldalék
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Ennél a feladatnál a legtöbbször a tulajdonnevekhez kapcsolódó toldalék okozott problémát. Szinte minden esetben kötőjellel kötötték a szóhoz: *Damjanich-csal, illetve a rag nem hasonul: *Racine-vel.

2.3. A 3. feladat eredményei

A harmadik feladatnál biztatóbb eredmények születtek, melyek okát a megfelelő, alsó tagozatos anyanyelvi nevelésnek tudjuk be, illetve feltételezhetően a szövegszerkesztők helyesírás-ellenőrzői is hozzájárultak. Itt a hallgatók 38%-a ért el 9 pontot és 32%-nak sikerült 8 pontot teljesíteni a lehetséges 10-ből (3. ábra).

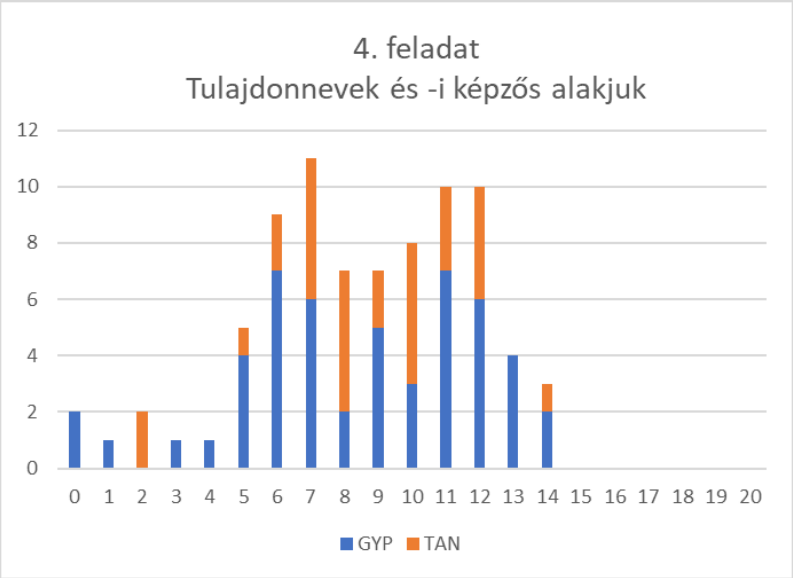


3. ábra j/ly-s szavak
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Tipikusan a következő szavak helyesírásában voltak bizonytalanságok: *bólya, *dévaly, *zsivaly, *nyoszoja.

2.4. A 4. feladat eredményei

A tulajdonnevek helyesírása általánosságban nézve is nehéznek bizonyul, ahogy korábbi tanulmányok is rámutatnak erre (Laczkó 2018). Meglátásunk szerint a nehézségek itt nem csupán a feladat megoldásában, hanem értelmezésében is adódtak a hallgatók számára, habár a kérdezés lehetőségét meghagytuk számukra. Ennél a feladatnál 20 pontot lehetett elérni. A legtöbb elért pont 14 volt, ezt a hallgatók összesen 4%-a érte el, a legtöbben – 12–12% – 11 és 12 pontot értek el, 13%-uk pedig csupán 7 pontot (4. ábra).



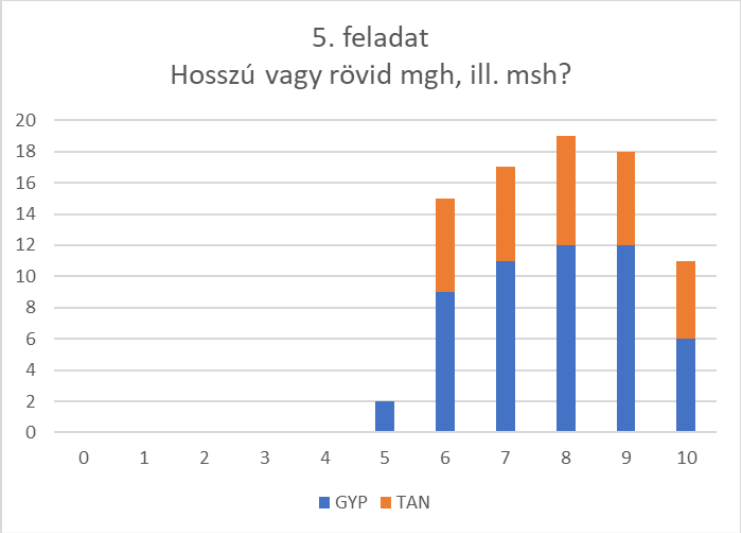
4. ábra Tulajdonnevek és -i képzős alakjuk
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Tipikusan az alábbi értelmezési és feladatmegoldási hibák fordultak elő:

- szövegértési probléma: az alapalakban nem pótolták a hiányzó kötőjeleket, csak -i képzősen írták mellé,
- az előtag -i képzősen is nagybetűs maradt (pedig nem tulajdonnév): *Észak-németországi,
- ahol kötőjeles írást vélt, ott az -i képzős alak mind kisbetűs: Kaszpi-tenger – *kaszpi-tengeri; *Vértes-hegység – *vértes-hegységi.

2.5. Az 5. feladat eredményei

A magánhangzók és mássalhangzók pótlása az 5. feladatban szintén az összeredmény emelését segítette. Itt is 10 pontot ért az összes helyes megoldás, melyből minimum a felét minden hallgató elérte, így az elért pontszámok 5 és 10 között vannak. Ebből 23% 8 pontot ért el, 22% 9-et, 21% pedig 7-et (5. ábra).

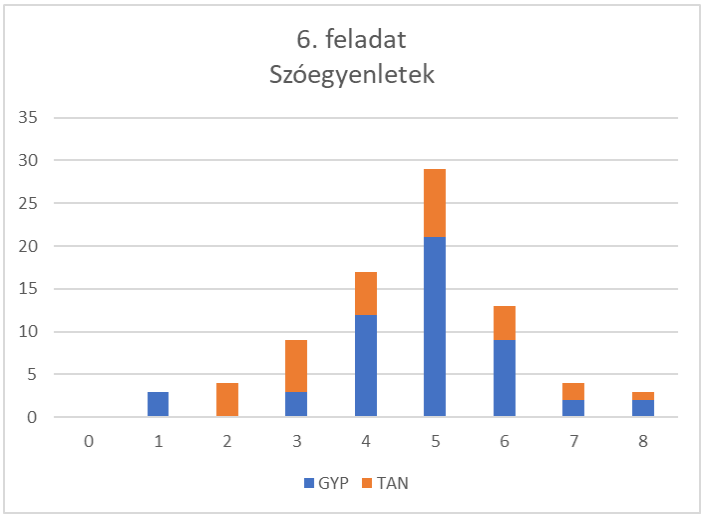


5. ábra Hosszú vagy rövid mgh, ill. msh?
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A leggyakrabban rosszul kiegészített szavak a következők voltak: *derü, *bölcsöde, *előlről, *viszhang, *aféle.

2.6. A 6. feladat eredményei

A 6. feladatban a szóegyenletek megoldása szintén sokaknak okozott gondot, bár legalább 1 jó megoldást 4% produkált. A 8 pontot érő feladatban a hallgatók 35%-a 5 pontot, a maximum pontszámot 4% érte el (6. ábra).



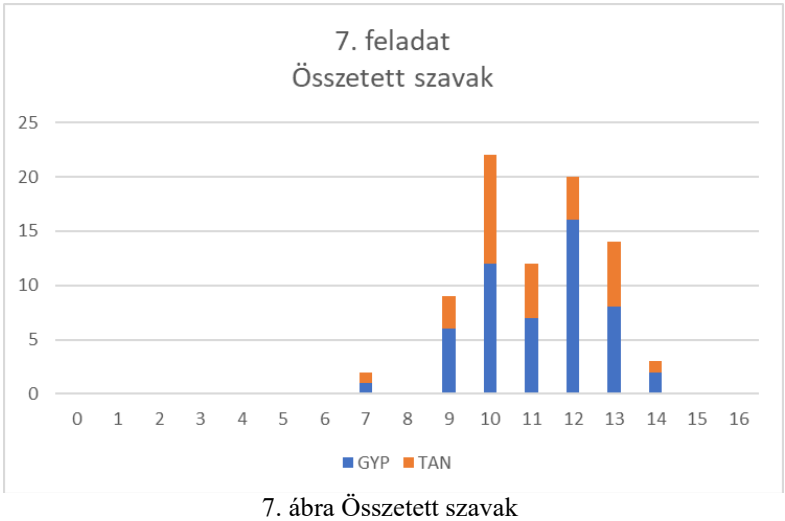
6. ábra Szóegyenletek
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A feladatban leggyakrabban az alábbi hibák fordultak elő:

- legjellemzőbb, hogy a két tagú tulajdonnevekhez nem kötőjellel kapcsolja az -i, -beli képzőket: *Vajda Jánosi, *Nők Lapjabeli,
- -i-re végződő földrajzi névhez hozzáírja az -i képzőt: *balatonalmádii,
- feladatértelmezési problémák: a példa alapján egészíti ki a megadott szavakat.

2.7. A 7. feladat eredményei

Az összetett szavak helyesírása a 7. feladatban legalább olyan nehézségűnek bizonyult, mint a tulajdonneveké. A 16 pontot érő feladat esetében az elért pontszámok tekintetében a maximálisan elért pontszám 14 volt, azonban 7 pont alatt sem teljesített senki. Legtöbben – 27% – 10 pontot értek el, 24% 12-t, és 4% teljesítette a 14 pontot (7. ábra).

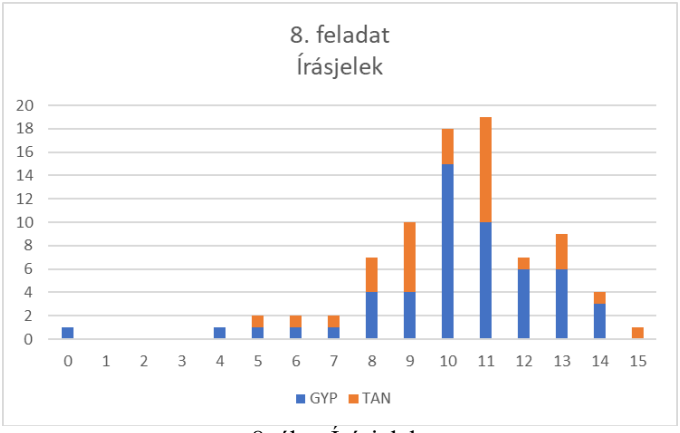


7. ábra Összetett szavak
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Típushibák: *giz-gaz, *betűről-betűre, *nyers gyapotbővítés, *tökös mákosrétes, *tanárúr.

2.8. A 8. feladat eredményei

A mondatok kiegészítése a megfelelő írásjelekkel nem csupán a helyesírási tudást, hanem a tudatos nyelvhasználatot és a nyelvtani, illetve mondattani ismereteket is mérte bizonyos mértékig. A 8. feladat mondatai meglehetősen nagy szórást mutattak. 23% ért el 11 pontot a lehetséges 15-ből, és egyetlen hallgatónak lett teljes pontszámos a feladatmegoldása.



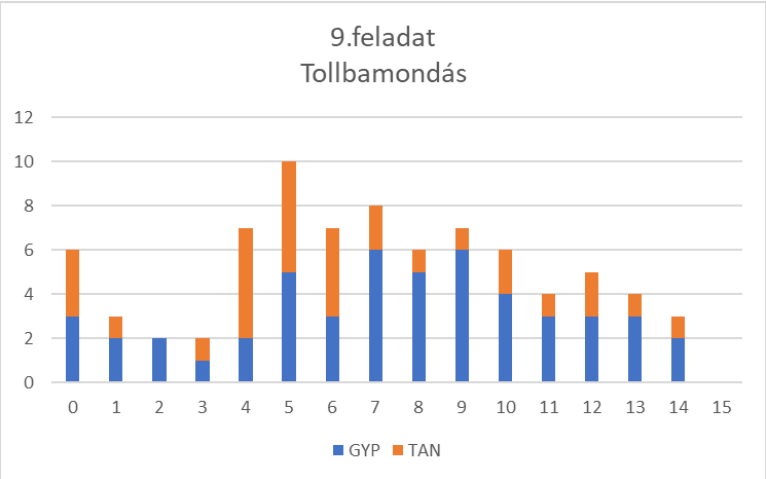
8. ábra Írásjelek
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Típushibák ebben a feladatban:

- tagmondathatáron nincs vessző,
- alárendelő összetett mondat esetében nem a főmondatnak megfelelő a mondatvégi írásjel,
- a vesszőt a kötőszó után írja, nem elé (illetőleg elé is és mögé is).

2.9. A 9. feladat eredményei

Az utolsó feladat tollbamondás volt. A szövegválasztásnál igyekeztünk két helyesírási alapelvet, a kiejtés és a szóelemzés elvét figyelembe venni. Ez alapján esett a választásunk egy rövid állatmesére: A sas, a csóka és a pásztor (lásd: Melléklet).



9. ábra Tollbamondás
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A feladatban 15 pontot lehetett elérni, az értékelésnél a hibák utáni pontlevonást alkalmaztuk tekintettel arra, hogy a szöveg maga – elméletileg – nem volt nehéz (9. ábra). Itt legalább egy hibát mindenki ejtett. 14 pontot 4% ért el, ez volt a maximálisan elért pontszám. A legtöbben – 12% – 5 pontot értek el, 10 % ért el 7 pontot, és 7% nem szerzett pontot ezzel a feladattal.

Tipikusan az alábbi hibákkal találkoztunk ennél a feladatnál:

- tagmondathatáron nincsenek vesszők,
- beékelődést nem tud jelölni,
- ékezetek kiírása rendkívül hanyag,
- *belegabajodtak
- *ugyan így
- *bajbasodorja.

A típushibákban a korábbi feladatoknál vétett hibákhoz illeszkednek, az egybeírás és különírás problémaköre és a j vagy ly probléma jelent meg a legtöbb esetben. A célzott feladatokkal ellentétben a tollbamondásnál a sietségnek, a munkavégzés felületességének – nem tekintette át újra a teljes szöveget, illetve nem értelmezte, amit leírt – tulajdoníthatók a hibák.

Összegzés

Következtetésképpen elmondható, hogy a helyesírás minden részterületét tekintve a gyógypedagógia szakos hallgatók jobb eredményeket értek el, mint a tanító szakosok. A különbség ugyan nem szignifikáns, de valószínűleg annak tudható be, hogy a gyógypedagógia szakra magasabb pontszámmal lehetett bejutni, mint a tanítóra, és – úgy tűnik – ezeknek a tanulóknak a helyesírási készsége is jobb, mint azoké, akik tanító szakra kerültek be.

A hipotézisünk, miszerint a járványhelyzet és ezzel együtt a digitális oktatás negatívan hatott a helyesírási kompetenciára, beigazolódott, hiszen ha értékeltük volna a megíratott feladatlapot, 60% körül teljesített az átlag.

A típushibákból viszont az is kitűnik, hogy az eredmények alakulásának nincs köze a helyesírási szabályzat megváltozásához, hiszen a legtöbb hibát nem azokon a területeken követték el, ahol a szabályzat megváltozott.

Konklúzióként leszűrhető, hogy mind a gyógypedagógus, mind pedig a tanító szakos hallgatók helyesírási kompetenciáját fejleszteni kell, mert eddigi tanulmányaik során nem rögzültek a szabályok kellőképpen. A részterületek, amelyeken a legnagyobb hiányosságok tapasztalhatók: elválasztás, -val/-vel ragos alakok, tulajdonnevek és azok -i képzős származékai, illetve az írásjelek használata.

Irodalom

Hajas Zs. 2010. *Helyesírási szöveggyűjtemény középiskolásoknak*. Debrecen: Pedellus.

Keszler B. 2015. A magyar helyesírás szabályai 12. kiadása. *Magyar Nyelvőr* 139: 253–269.

Laczkó K. 2018. Körkép a magyar helyesírásról – áttekintés a 12. kiadás után. *Magyar Nyelvőr* 142: 136–149.

Magyar Tudományos Akadémia 2015. *A magyar helyesírás szabályai.* 12. kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Magyar Tudományos Akadémia 1984. *A magyar helyesírás szabályai.* 11. kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Melléklet

Helyesírás
Kompetenciamérés[1]

Név:
Szak:
Neptun-kód:

1. Válassza el minden lehetséges helyen a következő szavakat!

Tádzsikisztán	Kovátsot
Veszprém	Széchenyi
egyoldalú	technikus
habos	Baudelaire
lábápolás	szétárad

2. Írja le *-val/-vel* raggal a következő szavakat!

galopp	Damjanich
Bernadett	szonda
Kiss	doh
Gógh	Koncz
Racine	ágy

3. Pótolja a hiányzó *j*-t vagy *ly*-t!

bó….a	fo….ékony
tava….	zsiva….
déva….	bá….ital
só….a	se….t
é….szaka	nyoszo….a

4. Ha kell, pótolja a hiányzó kötőjeleket, majd írja le a tulajdonnevek *-i* képzős alakjait!

Bács Kiskun megye
Vértes hegység
Észak Németország
Kaszpi tenger
Tisza tó
Móricz Zsigmond híd
Kossuth Lajos Téri Szakiskola és Gimnázium
Zagyva híd
Dunazug hegység
Arany patak

5. Az alábbi szavakból hiányzik egy rövid vagy hosszú magánhangzó, illetve mássalhangzó. Írja be a megfelelőket!

der…. (*ü/ű*)	vi….hang (*sz/ssz*)
bölcs….de (*ö/ő*)	lo….anó (*cs/ccs*)
el….lről (*ö/ő*)	a….éle (*f/ff*)
b….ra (*u/ú*)	uta…. (*l/ll*)

[1] A feladatokat Dőryné dr. Zábrádi Orsolya készítette

ir…nia (*o/ó*) á….talános (*l/ll*)

6. Oldja meg az alábbi szóegyenleteket! (pl. madár + -vá/-vé = madárrá)

Tóth Árpád + -féle =
Vajda János + -i =
Hemingway + vers =
torony + -vá/-vé =
Balatonalmádi + -i =
Latinovits Zoltán + díj =
Muskátli + étterem =
Nők Lapja + -beli =

7. Alkosson összetételeket az alábbi szavakból! (pl. málna + szörp = málnaszörp)

ágról + szakadt =
giz + gaz =
betűről + betűre =
tökös + mákos + rétes =
nyers + gyapot + bővítés =
tíz + órai =
már + már =
ház + mester =
bú + bánat =
teve + szőr + kalap =
mű + anyag + doboz =
világos + sárga =
opera + énekes =
tanár + úr =
hegy + láb =
balett + táncos =

8. Pótolja a hiányzó írásjeleket a mondatokban!

Nem tudom miért van az hogy velem senki sem foglalkozik
Lajos vedd elő azt amiről beszéltünk és mondd el a véleményedet
Elmegyek az uszodába vagy meghívom a haveromat egy sörre
Azok az emberek akik mindig csak alszanak nagyon lusták
Értsd meg végre miről beszélek mert már kezdek ideges lenni

9. Tollbamondás

A sas, a csóka és a pásztor

A sas lecsapott a magas kősziklárol, és elragadta a bárányt. A csóka ezt látva irigykedett, és utánozni akarta, s ezért nagy károgás közepette rászállott egy kosra. Karmai azonban belegabalyodtak a kos gyapjába, és hiába röpködött, nem tudta kiszabadítani magát mindaddig, míg a pásztor, aki látta, hogy mi történt, oda nem szaladt és meg nem fogta. Levágta a szárnya végét, és amikor beesteledett, elvitte a csókát a gyermekeinek. A gyermekeknek, akik megkérdezték, miféle madár, ezt mondta: "Én egészen biztosan tudom, hogy csóka, de ő azt szeretné, ha sas volna."

Ugyanígy értelmetlen a hatalmasokkal versengeni, mert amellett, hogy bajba sodorja még nevetségessé is teszi az embert (Aisopus nyomán Hajas 2010:7).

Egy antológia margójára. 20 év – 50 tanulmány: kutatási keretek és témák, módszertan és eredmények

Görcsné Muzsai Viktória
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

Kierkegaard dán filozófus szerint az ember életét csak visszafelé értheti meg, de mégis, élnie előrefelé kell. Történelem-orosz-német szakos tanárként, nyelvtudományi, alkalmazott nyelvészeti PhD doktori fokozattal, egyetemi docensként 45 éve dolgozom a pedagógusi pályán. Pedagógusi, nyelvpedagógusi, oktatásszervezői és intézményvezetői munkásságom alatt, az ezredforduló táján és azt követően itthon és külföldön, konferencián elhangzott, folyóiratokban, kötetekben és/vagy digitálisan megjelent cikkeim, tanulmányaim (összesen 50) gyűjteménye/antológiája 2020. szeptemberében látott napvilágot. Jelen cikkben arra vállalkozom, hogy a kötet 595 oldalán 7 fejezetben, többféle formában és módon megjelenő kutatási kereteket és témákat, módszertant és eredményeket egyetlen dolgozatban összegezzem: amíg a kötet a „mit csináltam", addig a jelen cikk a „hogyan dolgoztam" kérdésre ad választ áttekintő tanulmány formájában. A dolgozat tevékenységek megvalósítási terepeként értelmezi a Centrope régiót, megismertet a projekttel (cselekvési keret), az akciókutatással (jellemző kutatási módszer) és a pedagógiai innovációval. E négy dimenzió mentén, 7 tematikus fejezet többnyelvű cikkei révén áttekinti azokat az innovatív tartalmakat és tevékenységeket, melyek a pedagógia és a nyelvoktatás, a többnyelvű, határon átnyúló együttműködések nyomán alakították a régió, az itt élő emberek, hallgatók, diákok, oktatók, pedagógusok tapasztalatait, gondolkodását, tetteit, azaz okoztak valamilyen változást, változtatást.

1. Az antológia háttere

A könyv címe üzenet is egyben: *NOVUM CONTRA USUM – Újat a megszokott helyett* a Cluny kolostor apátjának, Sargetnek a XII. században megfogalmazott hitvallása érvényes ma is. A világ, a társadalom akkor fejlődik, ha a megszokott kontextus mellett megjelenik valami szokatlan, új, amit elkezdünk alkalmazni, az új egy ideig párhuzamosan halad a régivel, majd az új lesz a régi, a megszokott, így halad ez, mint egy spirál, tovább.

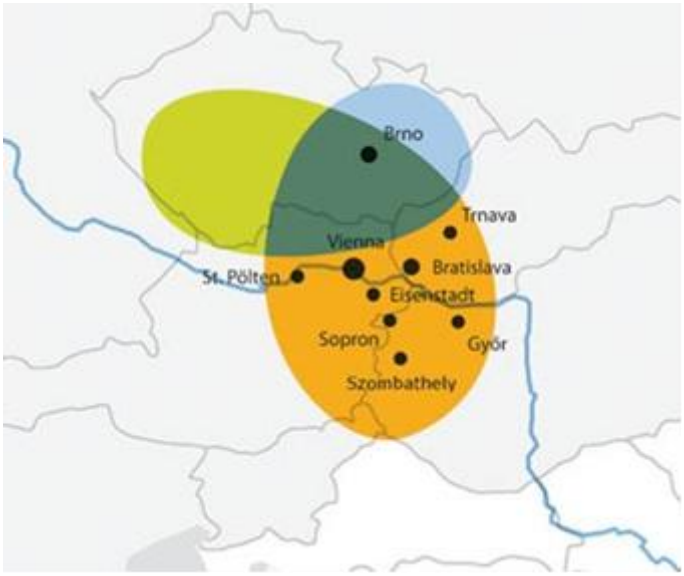
A kötet alcíme, *Pedagógia, nyelvoktatás és innováció a Centrope Régióban. Cikkek, tanulmányok, projektek antológiája* ki is jelöli, milyen területek azok, amelyekre tevékenységem irányult. Egyrészt hangsúlyos a regionális jelleg, az ún. Centrope Régió, mely tükrözi, hogy többnyelvű, országhatárokon átívelő munkáról van szó. Másrészt a témák címbe emelése jelzi, hogy elsősorban a pedagógia és a nyelvoktatás áll az írások fókuszában, és mindezt egy innovatív megközelítés, a projektek és azokhoz kapcsolódó akciókutatás módszere foglalja keretbe, amelyek eredményét cikkekben, tanulmányokban adtam közre több fórumon. Most gyűjteményes jelleggel egy dokumentumban szerkesztve található meg az 50 cikk.

A kötetet a megjelenés óta több online és offline fórumon is bemutattam. Regionális folyóiratban, országos konferenciakötetben recenziók jelentek meg a műről. Az antológiában saját tudományos fejlődésem mellett megjelenik a mindennapok során is tetten érhető aktív szervezőmunka, mellyel egyszerre igyekeztem a pedagógiát (mint szakmát) megújítani és a

tanulókat, hallgatókat egy előre nem látható jövőre felkészíteni. Ezt tükrözi a többnyelvű (magyar, német, orosz, angol) kötet is, melynek összeállítását 2019-ben kezdtem, majd a meglévő anyagot a COVID–19 járvány 1–2. hulláma alatt társaimmal szerkesztettük, lektoráltuk, és 2020. szeptember elején kiadtuk az elkészült kötetet. Jelen tanulmány pedig az 50 cikkben fellelhető kutatási kereteket és témákat, módszertant és eredményeket egyetlen dolgozatban tekinti át és összegzi.

2. A pedagógiai-tudományos tevékenység terepe: a Centrope Régió

A kötetben értelmezést kap a bemutatott projektek megvalósítási terepe, a Centrope Régió. Bemutatása az antológia egy tanulmánya alapján történik. 2003 óta létezik, egyike az Európai Unió régi és új tagállamai közötti határokat átlépő, legfiatalabb, európai régióknak. Ide tartozik Kelet-Ausztria, Nyugat-Szlovákia, Dél-Csehország és Nyugat-Magyarország, kb. hat és fél millió ember lakóhelye. A térség négy ország és négy nyelv keresztmetszetében speciális földrajzi helyzettel rendelkezik: négy tagállam határrégióját öleli fel (lásd 1. ábra).



1. ábra A Centrope régió szimbóluma és térképe
Forrás: Centrope régió honlapja, http://www.centrope-tt.info/centrope-regio-hu (letöltve: 2011.05.30.)

A régió a „vasfüggöny” 1989-es lehullásával, az Európai Unió 2004. májusában történt keleti bővítésével és a 2007-es schengeni egyezményt követően megszüntetett határellenőrzésekkel határokon átívelő, központi térséggé válhatott, fontos elemét képezve a kb. 180 európai régiónak. A térség előnye még, hogy két főváros (Bécs és Pozsony, alig 50 km-re egymástól) és két dinamikusan fejlődő nagyváros (Győr és Brno) is a térségben található. A „Centrope” elnevezés egy korábbi Európai Unió által támogatott CERNET-projekt (Central European Regional Network Education Transfer 1997−2003) névadási versenyéhez kapcsolódik, melyben a régió több mint 100 iskolája vett részt, és így 2001-ben megszületett a Centrope elnevezés**.**

A Centrope Régió alapvető célja a térségek és városok intézményesített együttműködése a gazdaság, az infrastruktúra, a képzés, a kultúra és a közös lobbizás területén. Olyan erős partnereket egyesít, akik egymást előnyösen kiegészítve, együtt – az egyes tagok képességeit túlszárnyalva – képesek kiváló életminőséget, lehetőségeket, kreativitást, növekedést és nyitottságot felmutatni. Kedvező fekvése és egyre növekvő piaca révén mind a nagy nemzetközi vállalatoknak, mind a kis- és középvállalkozásoknak jó gazdasági és befektetési lehetőséget kínál. A kulcsfontosságú európai szállítási útvonalak

csomópontjában fekszik, forgalmas nemzetközi repülőterek és a meglévő infrastruktúra fejlesztése révén a fő európai piacok rövid úton és gyorsan elérhetők.

A Közép-Európai Régió oktató- és kutatóintézeteinek munkája eddig is sok szálon kapcsolódott össze. A régióban működő kutató- és felsőoktatási intézmények (20−25 egyetem, köztük a Széchenyi István Egyetem Győrben) és számos alkalmazott tudományra, innovációra vagy kutatás-fejlesztésre szakosodott központ és kutatási célú létesítmény értékes elemei a térség további fejlődésének. A szoros együttműködés révén a Centrope Régió európai szinten is kiemelkedő know-how-vá, tudásközponttá válhat az oktatás és kutatás területén (Centrope Régió 2011).

A régióban tartományok, körzetek, megyék, valamint városok politikai képviselői meghatározták a közép-európai térség fejlődése szempontjából fontos jövőbeli irányelveket és közös munkaterületeket. Az alapító konferenciát 2003-ban, a hármas határ melletti Kittsee-ben rendezték. 2011. május 05-én pedig Győr adott otthont a CENTROPE csúcstalálkozónak és az *Egy határok nélküli régió* című konferenciának, ahol a négy ország 16 régiója megfogalmazta együttműködésének feladatait a gazdaság, az infrastruktúra, a képzés/szakképzés és a kultúrafejlesztés terén. A közép-európai „kistigrisek" győri tanácskozásán a résztvevők bizottságokat hoztak létre a mobilitás, a munkahelyteremtés és a szakképzés terén a jövőbeli elképzelések összehangolására (Győri Közélet 2011).

A CENTROPE Stratégia 2013+ pedig egy egész éves fejlesztési és konzultációs időszakot takar, mely a CENTROPE CAPACITY projekt keretei között vált lehetővé. A régió stratégiájának fő értéke az átfogó együttműködés és a célok közös értelmezése. Ennek révén a partnerek, városok és régiók hangsúlyozták a széleskörű együttműködés melletti elkötelezettségüket, ami a kutatástól és innovációtól a humántőke-fejlesztésen keresztül a területi integráció, a kultúra és turizmus területére is kiterjed. A partnerek ezen témákban közös célokat határoztak meg, és projektekkel vagy kezdeményezésekkel széles körben támogatták azok tényleges megvalósítását[1].

A politika, a közigazgatás, a gazdaság, a kultúra, a turizmus, a munkaügy és a média szakértői kiemeltek egy fejlődési perspektívát, a „Vision CENTROPE 2015”-öt, melyet valamennyi érintett támogatott. Az együttműködés ambiciózus, széles körű és reális célkitűzés, egyenlő felek együttműködésére épülő megoldás, amely felismeri, hogy felelősséggel tartozik a fiatal nemzedékért, vállalja a kihívást, hogy a régiót olyan gazdasági és lakóterületté alakítsa, ahol az európai integráció a mindennapok egyértelmű és sikeres valósága, és ahol az unió „régi” és „új” tagállamai összekapcsolódnak[2].

A kötetben számos tanulmány utal a régióra, ahol határokon átnyúló projektek, együttműködések révén különböző kultúrájú, nyelvű szakemberek, tanárok és diákok találkoznak, hosszabb-rövidebb ideig együtt élnek és dolgoznak, hosszú távú kapcsolatokat építenek ki, amelyek az élet valamennyi területén érezhetően hatnak.

3. Kutatási keret: a projekt

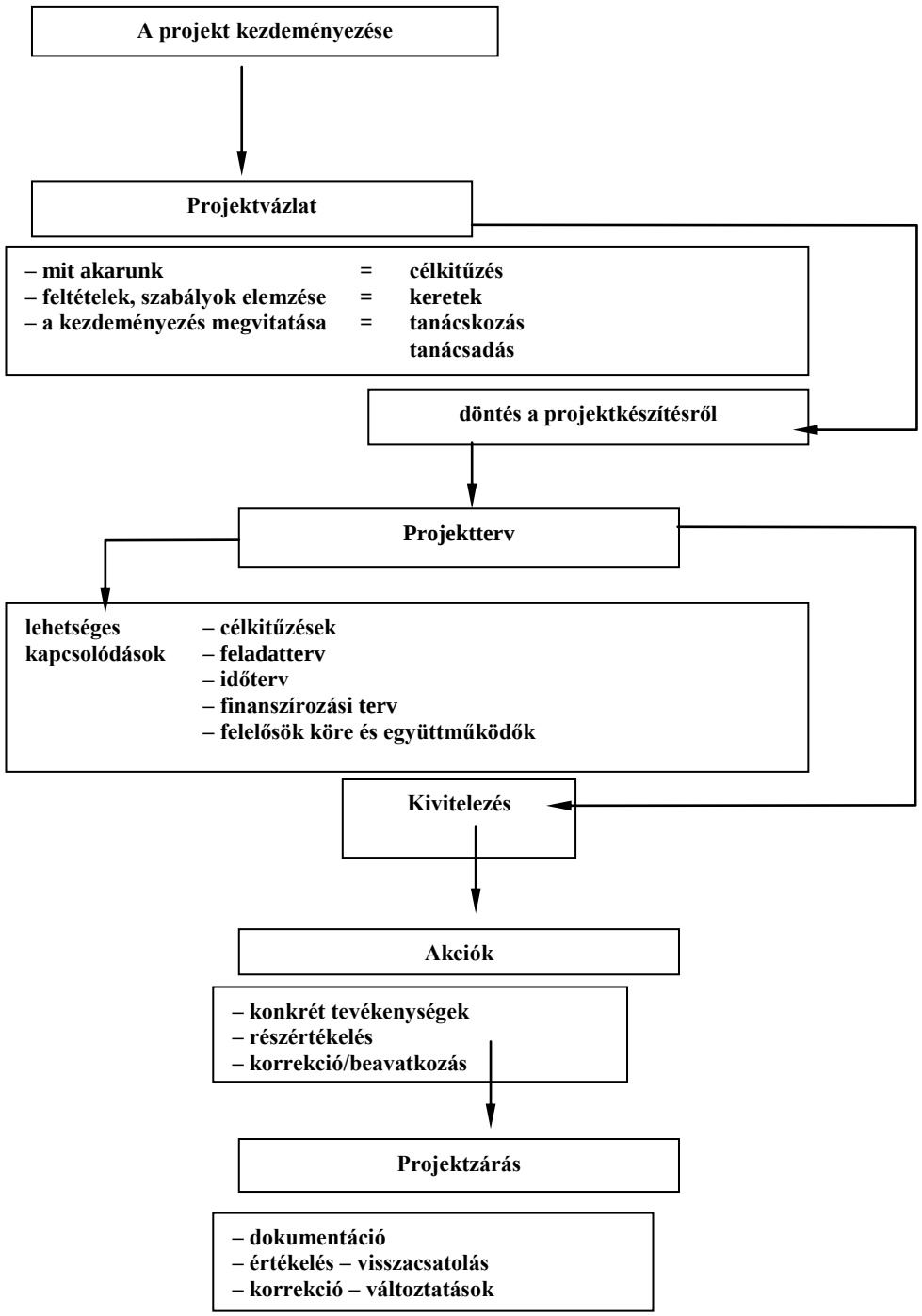
Napjaink egyik divatos szava a projekt. A múlt század végén annyira új fogalom volt, hogy egymás mellett létezett a magyar „projekt” és az angol kiejtés szerinti „prodzsekt” megnevezés. Mára a magyar kiejtés honosodott meg, és számos szóösszetétel előtagjaként szerepel, mint projektmenedzsment, projektmenedzser, projektvezető, projektírás stb. Használjuk az üzleti életben, az iskolákban, a tudományos kutatásokban, a sajtóban és sokszor a magánéletben is.

Az angol „project” szó a latin projektu, projicere szóból ered. A pro- előtag jelentése: valaminek az előre vetítése. Jelzi, hogy a szóalakban utána következő cselekvést időben

[1] http://www.centrope.com/hu/centrope-projekt/strategia-2013 (letöltve: 2021.10.03.)
[2] http://www.centrope.com/hu/centrope-projekt/jovokep-2015 (letöltve: 2021.10.04.)

megelőzi valami, azaz a jacere jelentése: vetít. A szó eredetileg a tervezésre és nem a megvalósításra vonatkozott. Összhangban áll ezzel több értelmező szótár definíciója is. Az Online Magyar Értelmező Szótár szerint: hosszú távú tervezet, a kutatás fő irányainak kijelölése. A szó jelentéstartalma az 1950-es években változott.

Minden projekttel foglalkozó szakirodalom fontosnak tartja a fogalom értelmezését. Bár ezek más-más sajátosságot hangsúlyoznak, a projektet olyan tevékenységsorozatként értelmezik, amely egy adott cél elérésére irányul. Robert J. Graham (1985) a projektet az emberek és erőforrások együtteseként írja le, amely azért jön létre, hogy elérjenek egy meghatározott célt. A tervezetben szerepelnek költségvetési és időtényezők. Görög Mihály (1996) egyszeri és komplex feladatként tekint a projektre, amelyet meghatároznak a teljesítés költségei, időtartama, ezek egy bizonyos cél felé irányulnak. Papp Ottó (2002) értelmezésében is megjelennek az idő- és költségtényezők. A cél valamilyen egyértelműen meghatározott „termék" létrehozása, lehetőleg minimális „vagyonelem" felhasználásával. Fontosak a minőségi és teljesítménykövetelmények. Nagy Zsolt (2008) a projektek lényegét a mindig valamilyen előnyös változtatás megvalósításában látja, az élet minden területén találkozhatunk velük. Szerinte, ha meghatározott cél érdekében megtervezünk egy tevékenységsorozatot, már projektről beszélhetünk. Garaj Erika szerint (2012) a projekt az előre definiált célok elérése érdekében észszerűen megválasztott erőforrás (idő, pénz, emberek, anyagok, energia, hely) felhasználásával járó tevékenységek sorozata. Jómagam *A projekt* című tanulmányomban (Görcsné Muzsai 2001) az alábbi terminusokkal szakaszolom a projektmunka folyamatát: a projekt kezdeményezése, projektvázlat, projektterv, akciók, projektzárás (lásd 2. ábra).



2. ábra A projektmunka folyamata
Forrás: Görcsné Muzsai 2001: 22.

A projektben a megvalósítás során belső erősségként vagy gyengeségként jelenhet meg a team munkára való alkalmassága vagy annak hiánya. A folyamatban különféle együttműködési metódusok váltják egymást, így a csoportmunka és az egyéni cselekvés kölcsönhatásáról beszélhetünk. A tevékenységeket a résztvevők közösen vállalják, fontos, hogy a lehető legtöbb munkafázisban intenzíven részt is vegyenek (lásd 1. táblázat).

1. táblázat A teammunka fázisai

1. fázis	Előkészítés	Téma, célok, keretek, csapatok.
2. fázis	A feladat tisztázása	Egy szervező/moderátor kijelölése. A felmerülő kérdések összegyűjtése, áttekinthetővé tétele a résztvevők számára.
3. fázis	Súlypontok kijelölése	Prioritások állítása: a szükség vagy az érintettség alapján fontosság, sorrend, hangsúlyok, mennyiség, közös prioritások kijelölése.
4. fázis	Időkeretek kijelölése	Az egyes pontokhoz reális idő és moderátor/felelős kijelölése, aki erre figyel (időhiány, feleslegesség).
5. fázis	Információk közlése	A szükséges infók rendelkezésre bocsátása (nem visszatartása), így elérhető a közös vélemény, akarat/szándék.
6. fázis	Kreatív ötlet-gyűjtés	Problémafeltárás vagy problémamegoldáshoz ötletgyűjtés. Fontos a „kreatív" légkör – mindent hallhatóan/láthatóan gyűjteni (plakát, magnó, videó), az ötleteket mellékesség és illeszkedés mérlegelése nélkül rögzíteni kell, – értékítélet nélküli ötletek révén energia szabadul fel, a gyűjtés fázisában nem szükséges (negatívan) értékelni az egyéni ötleteket, erre a kiválasztás során közösen kialakított értékek alapján kerüljön sor.
7. fázis	Vita és koordináció	Az egyes javaslatokat lehetőleg közösen kialakított értékrend (a problémamegoldás minősége) alapján kell értékelni és változtatni. A legszükségesebb lehetőségeket mindenki számára láthatóan szükséges prezentálni és összevetni. Módszer: „+" „–" pontok. A véleményváltoztatáshoz szükséges támogató klíma kialakítása.
8. fázis	Döntéshozatal	Ez a fázis segít a minőség szempontjából előnyös döntések meghozatalában. A teammunka lényege nem a többségi határozat, hanem az egységes vélemény kialakítása, amely a kivitelezést biztosítja.
9. fázis	Kivitelezés, rögzítés	A döntések következményét, az ellenőrzés idejét és a felelősségi köröket minden egyes tagra személyesen kell rögzíteni, a sikerkritériumokat mindenki számára láthatóvá kell tenni.
10. fázis	Értékelés, feedback	Elsősorban a „+" elemeket, előnyöket, lehetőségeket kell hangsúlyozni.
11. fázis	További tervezés	Közös kívánság- és szükséglista – majd visszatérés az 1. fázishoz – „felkészülni – mire?"

Forrás: Görcsné Muzsai 2001: 17.

Az antológia 4. fejezetében bemutatok két hosszú távon megvalósult nemzetközi projektet, ezekben projektvezetőként, nemzeti szakértőként a fenti sémákat követtük, gyakorlatban kipróbáltuk, teszteltük, formáltuk és megvalósítottuk. Az egyik a CERNET Projekt (Central European Regional Network Education Transfer) volt, amely 1997 és 2003 között a közoktatás területén közép-kelet-európai regionális együttműködésben valósult meg a Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet, Bécs, Brno és Pozsony városok oktatási irodáinak részvételével és az Európai Unió támogatásával. Célja a bécsi székhelyű Európai Középiskola tantervének kidolgozása, gyakorlati kipróbálása volt, európai és nemzeti stúdiumokkal angol munkanyelven és a diákok anyanyelvén. A másik 2008 és 2011 között EdTWIN (Education Twining) néven zajlott. A Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kara és Bécs Város Iskolatanácsa Európai Irodája között jött létre, célja a Centrope Régióra kiterjedő nyelvi, kommunikációs és szakmai fejlesztések elősegítése volt. Mindkét projektről összefoglaló tanulmány olvasható az antológiában. A kötet végén közreadott szakmai életrajzomból kitűnik, 2011 után is több hazai (LINGUA, TÁMOP D, EFOP) és nemzetközi (ELICIT) projekt vezetője/résztvevője voltam/vagyok a karon és a Széchenyi Egyetemen, ezek megvalósításában is konzekvensen alkalmazzuk/alkalmaztuk a fenti sémákat.

4. Kutatási módszer: akciókutatás

A fent bemutatott projektek cselekvési keretként és jellemző kutatási témaként jelennek meg, melyeket az akciókutatás mint jellemző kutatási módszer köt össze. Legegyszerűbb formájában egy társadalmi rendszert vagy a rendszer egy szeletét vizsgálja, és egyfajta kísérletet is tesz a változtatásra. Az antológia cikkei arról is szólnak, milyen akciók, projektek, tevékenységek, élmények alakították a pedagógia és a nyelvoktatás, a határon átnyúló kapcsolatok, együttműködések nyomán a régió, az itt élő diákok, pedagógusok, hallgatók, oktatók, polgárok tapasztalatait, gondolkodását, tetteit, bízva abban, hogy a NOVUM CONTRA USUM realitássá válik, azaz valóban valami új keletkezik a megszokott helyett (Görcsné Muzsai 2020).

Az akciókutatás kutatási témaként hosszabb ideje tudományos vizsgálat tárgya, de csak az 1940-es években lelte meg igazi alapítóját, Kurt Lewin pszichológust, társadalomkutatót, aki szerint a világ megértésére az egyik legjobb módszer, ha megpróbáljuk megváltoztatni (Smith 2010). Lewin munkássága nyomán megszületett előbb az együttműködő kutatás, majd az akciókutatás fogalma. A kettő közötti különbség abban áll, hogy az utóbbiban nagyobb hangsúlyt kap a közreműködés szabadsága, a folyamat és a társadalmi tanulásból következően a közösségek. A fogalom megváltoztatása kutatásetikai kérdések felvetésének és társadalmi tanulási folyamatnak az eredménye, de csoportdinamikai jellemzők is szerepet játszanak benne. Lewin utóbbi téren végzett kutatásai szerint a viselkedésváltás azért következik be csoportkörülmények között, mert az együttes döntések összetartozás-élményként jelennek meg az egyén számára. Elmélete szerint a tanulás egyfajta átértékelési folyamat, amelyet új tapasztalatok, érzelmi hatások váltanak ki.

Lewin megfogalmazta a viselkedésváltozás folyamatát, melynek szakaszai:

1) felolvasztás – az új helyzetben a korábbi szokások megkérdőjeleződnek és újabbak kerülnek felszínre;
2) változás – a szokásokat felülvizsgáljuk és új viselkedésmintázat alakul ki;
3) visszafagyasztás – az új szokások rögzítése.

Lewin tudományos eredményeinek méltatásakor máig meghatározónak tekinthetjük az *akciókutatás főbb állomásainak s ezek spirális szerveződésének* leírását:

1) diagnosztizálás,
2) tervezés,
3) az első szakasz indítása,
4) a tervek alkalmazása,
5) ennek megfigyelése,
6) az új szakasz megtervezése az előzőekben szerzett tapasztalok értékelése után folytatódik egy másik szinten.

Értelmezése szerint ebben a mozgásban a gyakorlat, a megfigyelés és az elmélet kumulálódik (Lewin 1944).

Lewin akciókutatásról szóló véleményét kb. 50 évvel későbbi cikkében osztja Troppe is: szerinte ez egy sajátos forma, amely úgy végzi a társadalom vizsgálatát, hogy egyidejűleg kísérletet tesz a megváltoztatására. Abból a tételből indul ki, hogy a világot emberek/egyének alkotják, így a változtatás is attól függ, hogy az egyes ember mennyire nyitott új tapasztalatokra, milyen mértékben fogékony tapasztalatait környezetében alkalmazni, mennyire képes és hajlandó ennek érdekében, másokkal együttműködni. Az egyes ember életében, környezetében történő változtatások hosszú távon szervezeti és rendszerszinten további változásokat eredményezhetnek (Troppe 1994).

Az antológiában közreadott projektekben és tevékenységeken is végigvonuló vezérmotívum a fentiekben bemutatott akciókutatás. A kötet utolsó, *Summa Vitae* című részében a résztvevő intézmények pedagógusainak visszapillantóiban érzékelhetőek a projektek nyomán a környezetben lezajlott és ma is érvényes, működő változások.

5. Kutatási témák és területek, avagy a pedagógiai innováció

Az antológia tanulmányaiból kiolvasható, hogy a pedagógia, a kommunikáció, a nyelvpedagógia, a két- és többnyelvűség, a pedagógiai kultúraváltás és a kompetenciafejlesztés területén zajló projektek, együttműködések hozadékaként elvárt valamilyen innovatív elem, eredmény. Ehhez szükséges a pedagógiai innováció fogalmának, mibenlétének definiálása, amelyet az alábbiakban összefoglalok egy korábbi tanulmány alapján (Annási–Görcsné Muzsai 2003).

A **pedagógiai innováció** célja kétféle lehet. Egyrészt az iskolai/óvodai szervezet olyan változtatása, amely révén az intézmény/szervezet hatékony(abb) lesz, másrészt mindezt gazdaságosan teszi. Hatékonynak tekintjük azt az intézményt/szervezetet, amely képes kitűzött céljait gazdaságosan, azaz a legjobb „költségkihasználással" elérni, és /vagy az oktatás-nevelés hatékonyságához kapcsolódó új ötleteket, taneszközöket, módszereket kidolgozni, bevezetni és működtetni. Az első esetben tehát az intézmény/szervezet teljes egészét érintő változásról, változtatásról van szó, a második esetben pedig a hatékonyságot növelő egyes eljárások, módszerek fejlesztéséről és alkalmazásáról.

A változtatás lassú folyamat, az idő függvényében több fázist különböztethetünk meg. Ezek: kezdeményezés, bevezetés, intézményesítés. A **kezdeményezés fázisában** jön létre a változtatási ötlet, mely indulhat az egyes pedagógustól vagy csoporttól, a tantestülettől, a fenntartótól, az oktatási kormányzattól és/vagy a parlamenttől is (például helyi tanterv, pedagógiai program, alaptanterv). Bárhonnan is indul, a legszélesebb körű azonosulást kell kiváltania az intézmény pedagógusaiból. Célja, hogy az érintettek megfontolt, átgondolt döntést hozzanak egy bizonyos változás, újítás kidolgozására, bevezetésére, annak módjára. Ez a gyakorlatban információgyűjtést, az előnyök és hátrányok számbavételét, mérlegelését, a serkentő és gátló tényezők, nehézségek elemzését, a megoldás lehetséges módozatainak végiggondolását, az elérhető végső és az esetleges közbeeső célok megfogalmazását s a közösen meghozott döntést jelenti. A **bevezetés fázisa** három részből áll: előkészítés, kivitelezés (azaz a tényleges bevezetés) és értékelés. Az előkészítés során a csoport tagjait fel kell készíteni a fejlesztésre, a feladatok elvégzésére pl. előadás, tanfolyam, továbbképzés stb. révén. Kell egy részletes terv, mely megmutatja, kinek mi a feladata és a szerepe. Majd elkészül az új program, az új tanterv stb., tehát maga a fejlesztés. A kivitelezés az újítás első tényleges kipróbálását jelenti. A bevezetésénél nagy jelentősége van az irányító támogatásnak, mely az erős pontokat ösztönzi, a gyengéket javítja. Intézményi szintű változásoknál az irányító-támogató módszerek közé tartozik a megbeszélés, a konzultáció. A bevezetett fejlesztéseket különböző szinteken (tantestület, munkaközösség, egy osztályban tanító tanárok stb.) rendszeresen értékelni kell. Az **intézményesítés fázisában** a változásnak az intézmény napi rutinjává kell fejlődnie. Az innovációs folyamatot tehát a három fázisban, nyolc lépésben lehet elvégezni:

I. Kezdeményezés
   1. tájékozódás
   2. elemzés
   3. célmegfogalmazás
   4. döntéshozatal

II. Bevezetés
   5. előkészítés
   6. kivitelezés
   7. értékelés

III. Intézményesítés
   8. konszolidáció folyamatos értékeléssel, monitorozással.

Célszerű készíteni egy ún. **innovációs mátrixot**, ennek segítségével nyomon lehet követni, hogy a fejlesztésben érdekelteknek (igazgató, iskolavezetés, tantestület, tantestületi csoport, pedagógus) milyen feladatai lehetnek/vannak az innováció egyes fázisaiban. Innovációs tapasztalataim alapján elkészítettem az összefoglaló táblázatot az innováció 5 fő kérdéséhez (lásd 2. táblázat). Az antológiában bemutatott innovációs programok megvalósítása során következetesen és sikeresen alkalmaztam a mátrixot, a kötetben erre több helyen utalok is.

2. táblázat Innovációs mátrix: a pedagógiai innováció 5 fő kérdése

Kérdések	***Stratégia***	***Megvalósítási terv***	***Tervezett tevékenységek***
Mit?	Mi a fejlesztés célja?	Mit kell tenni, hogy a cél megvalósuljon?	
Mikor?	Milyen időkeretben zajlik le a fejlesztés?	Mikor, melyik lépés következik?	
Ki?	Milyen szervezetet, kit (egyéneket) kell bevonni az innovációba?	Ki végzi az egyes feladatokat?	
Hogyan?	Mi a tevékenységek általános jellemzője?	Milyen speciális eljárásokkal működik?	
Milyen eszközzel?	Milyen segítség szükséges?	Milyen személyes szolgáltatással, anyaggal, idővel kell segíteni az egyes konkrét tevékenységet?	

Forrás: saját szerkesztés 2021.

6. A kutatás témakörei, a fejezetek rövid tartalma

A gyűjteményes kötetben a közreadott cikkek, tanulmányok az alábbi hét fejezetben jelennek meg, melyeket tartalomjegyzék, szerzői előszó, ajánlások, partneriskolák pedagógusainak visszapillantói, szerzői szakmai-tudományos életút, tankönyvek, kiadványok válogatott bibliográfiája foglal keretbe. Alább a hét fejezet rövid összegzését adom (Görcsné Muzsai 2020).

Az első fejezet (*Pedagógia és kommunikáció a 21. században*) jelzi a régiós színteret, a nemzetközi környezetben gondolkodást: a Dunaszerdahelyen, magyarul megjelent közoktatás-történeti írás osztrák kiadásban, németül is megjelent, vagyis igyekeztem a rendszerváltás utáni magyar oktatási helyzetet megismertetni a szélesebb, határon túli pedagógusok közösségével is. Ehhez a gondolkodásmódhoz a későbbiekben többször visszatérek.

A második (*Az oktatás minősége*) fejezetben a 2004 és 2008 között született írások holland-magyar pedagógiai együttműködések során megismert programokat, innovatív módszereket mutatnak be, melyek más oktatási minőséget jelentettek a hazai közoktatási intézményekben. A Belső Gondozási Rendszer (BGR) iskolai kiépítése például a tanulók differenciált egyéni fejlesztésének és ezáltal tanulmányi eredményeinek javítását szolgálta, míg más programok a diákok szociális, emocionális készségeinek fejlesztését tűzték ki célul. A tanulmányokban bemutatott új eljárások és módszerek nemcsak a megyei intézményekre hatottak motiválóan, hanem az ország 240 intézményében tanulták meg és alkalmazzák őket ma is. A határon túli, erdélyi és szlovákiai magyar nyelvű oktatás felelős irányító testületei számára is jó gyakorlatként szolgálhattak, szolgálnak jelenleg is.

A harmadik fejezet (*Pedagógiai kultúraváltás*) a 2010-es évek közepétől napjainkig tekinti át a pedagógiai kultúra változásait, különös tekintettel az idegen nyelvek oktatására.

Az írások mindegyike a Széchenyi István Egyetem Kautz Gyula Emlékkonferenciáján és az Apáczai Napokon hangzott el, majd konferenciakötetekben jelent meg a nyelvoktatás megújulásáról és az új hallgatói generációk igényeihez igazításáról. Az egyetem által támogatott digitális oktatási lehetőségekről és a hallgatói tevékenységek újszerű szervezési formáiról általam kipróbált és sikerrel alkalmazott módszert, ötletet is közreadok. A fejezetet a coaching egy sajátos alkalmazásának, a nyelvi coachingnak a bemutatása zárja, melyet a köz- és felsőoktatásban diákok alapképzésében és oktatók továbbképzésében alkalmaztam. A tanulmányok erőssége, hogy a saját, megvalósult kurzusaimat, kipróbált módszereimet mutatom be, azaz teljes mértékben praktikus és gyakorlatorientált ismereteket adok közre.

A kötet negyedik (*Az innováció régiója. Nemzetközi projektek*) fejezete 120 oldalon összesen 12 írást tartalmaz. Itt mutatom be azt a két nemzetközi oktatási projektet**,** amelyekben magam is aktívan közreműködtem (lásd 3. pont). Az első, a már említett határokon átnyúló CERNET Projekt (Central European Regional Network Education Transfer), amely 1997 és 2003 között a közoktatás területén közép-kelet-európai regionális együttműködésben valósult meg. Célja egy többnyelvű, többkultúrájú, európai szellemiségű iskolakoncepció kifejlesztése, tanterv- és tananyagfejlesztés, pedagógus-továbbképzések és partnerkapcsolatok szervezése volt. A projekt eredménye a bécsi Európai Középiskola megalapítása, mely 23 éve sikeresen működik és modellként szolgál a régió oktatási intézményei számára. A 2001–2002-ben megjelent tanulmányok magyar és német nyelven bemutatják az innováció és a projektmunka, a projekttartalmak szolgáltatássá szervezésének folyamatát és az Európai Középiskola tantervét, a hazai adaptáció eredményeit. A másik projekt EdTWIN (Education Twining) néven szintén a vezetésemmel valósult meg (2008–2011). Az együttműködés a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kara és Bécs Város Iskolatanácsa Európai Irodája között jött létre 7000 regisztrált résztvevővel, célja a Centrope Régióra kiterjedő nyelvi, kommunikációs és szakmai fejlesztések elősegítése volt. Az írások dokumentálják az innovációs folyamatot és összegzik az eredményeket.

Az ötödik fejezet (*Nyelvpedagógia. Kihívás és megoldások*) a nyelvpedagógiai témájú cikkek gyűjteménye. Az írások kivétel nélkül az utóbbi évtizedben születtek, és egyetemi oktatói munkásságomhoz kapcsolódnak. A fejezet alcíme szemlélteti, hogy a változások új válaszok keresésére inspiráltak, olyan kérdésekre, hogy mitől lesz hatékony a nyelvoktatás, hogyan fejleszthető sikeresen az idegen nyelvi kompetencia, milyen új módszerek segíthetik a nyelvtanulót abban, hogy használható nyelvtudásra tegyen szert. Ezeket a témákat egészítik ki azok az írások, amelyek az Apáczai Csere János Kar 25 éves tanító és idegen nyelvi választott műveltségterületi képzésnek a múltját és jelenét tárják fel, a karon folyó idegennyelv-oktatásról és a kari idegen nyelvi tudományos diákköri pályamunkákról számolnak be.

Ezt a vonalat viszik tovább a hatodik fejezetben (*Két- és többnyelvűség*) olvasható írások. Itt visszatérek a korábban már említett Európai Középiskolához, egy többnyelvű oktatást megvalósító intézményhez; az ide köthető magyar és német nyelvű írások a CERNET projekt záróakkordjainak, összegzéseinek tekinthetők. Emellett közreadok egy elméleti áttekintést a kétnyelvűségről és az Európai Iskolák rendszeréről, ez a tanulmány a 2005-ben megvédett PhD-értekezésemre épül. A fejezet többi írása az EdTWIN projektre reflektál, annak nyelvi vonulatával foglalkozik. A projektek túlmutatnak önmagukon, folyamatosan inspirálnak, hogy új utakon induljak el azzal a tudással és tapasztalattal, amelyekhez általuk jutottam.

A kötet az utolsó, (*Orosz nyelv a világban*) hetedik fejezet öt orosz nyelvű tanulmányával válik többnyelvűvé. A tanulmányok 2009 és 2014 között születtek, a későbbiek leginkább annak a kétoldalú együttműködésnek köszönhetően, amely 2013-ban közreműködésemmel köttetett az Apáczai Csere János Kar és a Szenkevics Állami Moszkvai Turisztikai Főiskola között, és amelynek keretében lehetőség nyílt oktatók és hallgatók együttműködésére. A fejezetben vannak magyar nyelvű írások is, melyek az orosz nyelv

újrafelfedezéséről, napjainkban játszott híd szerepéről szólnak, az orosz nyelv oktatását történelmi távlatokba helyezik, és a nyelvnek a magyar turisztikai szektorban betöltött szerepét mutatják be. A tanulmányok többsége a budapesti Orosz Kulturális Központban elhangzott előadások írott változata. Ugyanakkor alkalmam volt 2014-ben a moszkvai főiskolán is előadást tartani, amely szintén a magyarországi turizmus és az orosz nyelv kapcsolódási pontjairól szólt.

Összegzés, eredmények

Projektvezetőként és -résztvevőként e kötet összeállításakor örömmel nyugtáztam, hogy a szakmai kiadványokban és folyóiratokban megjelent cikkekben, elemző tanulmányokban bemutatott projekteknek nyoma van: a Centrope Régióban együttműködő közoktatási partnerintézmények tanárai közös projektjeinkből szemléletet, eszközöket és módszereket emeltek át napi munkájukba, ezek máig hatnak. Álljon itt erre néhány példa:

- A 1992–2004 között kivitelezett CED Rotterdam – MPI Magyarország innovatív oktatási projekt tartalmi elemeit 240 hazai és további határon túli (szlovákiai, erdélyi) iskola építette be napi működésébe.
- Az 1995–2001 között megvalósított CERNET Projekt EMS Európai Középiskola Bécsben ma nemzetközi iskolaként működik, 22 nemzetiség képzését végzi angol munkanyelven, európai és nemzeti stúdiumok segítségével. E modell alapján Európában Pozsonyban és Brnoban, míg Magyarországon Győrben és Pápán adaptált intézmények (Szabadhegyi Oktatási Központ, Győr és Tarczy Lajos NATO Iskola, Pápa) jöttek létre.
- A 2008–2011 közötti EdTWIN Projekt produktumai (8 praktikus tartalmú kötet, tanítási gyakorlatokat tartalmazó DVD) beépültek az Apáczai Kar képzési gyakorlatába. A kar jelen képzésében ezen projektek nyomán számtalan akció, fenntartott programelem érhető tetten, alapját képezik a tanítóképzésben a Burgenlanddal, Eisenstadttal kialakított kapcsolatrendszernek (pl. ilyen a zadari többnyelvű nemzetközi workshop tanító szakos hallgatóknak).

E fenti eredmények jelzik, hogy a térségben megvalósított projektek, akciókutatások, innovatív tevékenységek és megélt élmények valóban alakították a régió, az itt élő polgárok tapasztalatait, gondolkodását, tetteit. NOVUM CONTRA USUM, azaz valóban tudtak valami újat hozni a megszokott helyet. Ez és a szakmai-tudományos gyakorlat igazolhatja pedagógiai ars poeticámat: „Pedagógus hitem feltételezi, hogy az emberek az eddigieknél különbbé nevelhetők, és hogy az eddigieknél többre taníthatók. Ugyanakkor tanárként nem vállalhatom annak felelősségét, hogy megtanítsam: miként kell viselkedni egy olyan világban, ahol még senki sem járt. De tanárként előjogom és kötelességem, hogy segítsem a fiatalokat önállóan tájékozódni és majdan felelősséggel dönteni a reájuk váró új világban” (Marx György nyomán, szabadon).

Merem remélni, hogy mind kiadott antológiám, mind ez a cikkem nyomot hagy, és segítséget, információt ad az újabb generációknak a pedagógia területén végzendő további kutatásokhoz, disszertációkhoz, diplomamunkákhoz.

Irodalom

Annási F.−Görcsné Muzsai V. 2003. Pedagógiai innováció természete, jellemzői. In: Annási F.−Görcsné Muzsai V. (szerk.): *Innováció és változásmenedzsment.* Szeged: SZTE KÖVI Lektorált hallgatói jegyzet, 3−20.

Garaj E. 2012. *Projektmenedzsment*. Digitális Tankönyvtár. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0017_35_projektmenedzsment/index.html (letöltve: 2020.03.15.)

Görcsné Muzsai V. 2001. A projekt. Hogyan dolgozzunk projektben közösen elhatározott tevékenységek megvalósításán? In: Annási F.−Görcsné Muzsai V. (szerk.): *Belső gondozás rendszere. BGR-modell Győr-Moson-Sopron megyében.* Válogatás a megyei BGR műhely munkaanyagaiból. Győr: GyMS Megyei Pedagógiai Intézet, 15−22.

Görcsné Muzsai V. 2020. *NOVUM CONTRA USUM. Pedagógia, nyelvoktatás és innováció a Centrope Régióban. Cikkek, tanulmányok, projektek antológiája*. Győr: Palatia Nyomda és Kiadó.

Görög M. 1996. *Bevezetés a projektmenedzsmentbe*. Budapest: Aula Kiadó.

Graham, J.R. 1985. *Project Management: Combining Technical and Behavioral Approaches for Effective Implementation*. Michigan: Van Nonstrand R.

Győri Közélet (5):18, 2011. május 07. *Találkoztak a Centrope régió vezetői.*

http://www.centrope.com/hu/centrope-projekt/jovokep-2015. (letöltve: 2015.09.10.)

http://www.centrope.com/hu/centrope-projekt/strategia-2013. (letöltve: 2011.05.30.)

http://www.centrope-tt.info/centrope-regio-hu (letöltve: 2011.05.30.)

Közgazdaságtudományi Kar. https://www.ttk.nyme.hu/fmkmmk/nagy.zsolt/Documents/Projektmenedzsment/projmenjegyzet_3.pdf (letöltve: 2020.03.02.)

Lewin, K. 1944. Constructs in Field Theory. In: Cartwright, D. (ed.): *Field Theory in Social Science 2*, Washington, DC: American Psychological Association, 191–199.

Nagy Zs. 2008. *Projektmenedzsment jegyzet*. Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem.

Papp O. 2002. *Projektmenedzsment a gyakorlatban*. Budapest: LSI Informatikai Oktatóközpont.

Smith, M.K. 2010. *Kurt Lewin: Groups, Experiential Learning and Action Research. The Encyclopedia of Informal Education.* http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm. (letöltve: 2010.08.16.)

Troppe, M. 1994. *Participation Action Research: Merging the Community and Scholarly Agendas.* Education Commission of the States, https://www.amazon.com/Participatory-action-research-community-scholarly/dp/B0006QB4ZI (letöltve: 2021.03.03.)

A kommunikáció jelentőségéről a rekreáció mesterképzésben

Csapóné Horváth Andrea
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

A civilizációs fejlődés eredményeképpen az idők során egyre inkább elkülönült egymástól a munka és a szabadidő. Ennek a „munka alól felszabaduló időnek" az eltöltése sokféle módon lehetséges: aktív tevékenységgel vagy passzív módon, azaz például tanulással, sporttal vagy akár csak pihenéssel. Amikor magunk rendelkezünk arról, hogy a szabadidőnket hogyan töltjük el, milyen élvezetes és értelmes tevékenységet végzünk, rekreációról beszélünk. Az átlagembernek szabadideje hasznos eltöltésében rekreációs szakemberek, ún. rekreátorok állnak rendelkezésére. Jelen tanulmány leendő rekreációs szakemberek kommunikatív kompetenciáit vizsgálja, miközben személyes fejlődésükre fókuszál.

A dolgozat első része rövid áttekintést ad magáról a rekreációról, annak céljáról, feladatairól, majd a leendő rekreációs szakember kompetenciáit veszi górcső alá. A szükséges, elsajátítandó kompetenciák közül kiemelten a kommunikatív kompetencia kerül előtérbe. A kommunikációs képességek vizsgálatánál szó esik a nemi sztereotípiákról is, hiszen a rekreációs tevékenységek során is nyomon követhetők a különbségek a férfi-nő kommunikáció tekintetében.

A dolgozat második része azt vizsgálja, hogy a győri Széchenyi István Egyetemen rekreáció mesterszakon tanuló egyetemi hallgatók hogyan értékelik saját kommunikációs képességeiket, mely területeken érzik a fejlesztés szükségességét, illetve mit kívánnak tenni annak érdekében, hogy a kívánt fejlődést elérjék.

1. A rekreációról dióhéjban

Mivel a dolgozat leendő rekreációs szakemberek önreflexióját elemezi, célszerű értelmezni a rekreáció fogalmát, illetve kitérni annak különböző területeire.

Bár a rekreáció gyökerei egészen az őskorig nyúlnak vissza (Laczkó–Rétsági 2015; Kovács 2007), mégis igazán a 20. század termékéről beszélhetünk. Maga a szó latin eredetű, a *re-* (‘újra') és *creare* (‘alkot') elemekből épül fel, jelentése *üdülés, pihenés, felfrissülés* (Bakos 2002). Fritz (2006) meghatározása szerint a rekreáció szabadidőben, a tevékeny pihenés érdekében végzett minden olyan kulturális, társas, játékos és mozgásos tevékenység, melyet a napi fő elfoglaltság által okozott fáradtság, feszültség feloldása, a testi-lelki teljesítőkészség és -képesség helyreállítása, fokozása érdekében tesz az ember. Kovács Tamás Attila megfogalmazásában a rekreáció az elfogadott nemzetközi értelmezésben a szabadidő eltöltésének kultúrája, a jó közérzet, a jól-érzés, a jól-lét megteremtése (Kovács 1998 idézi Kiss 2015). Bánhidi (2016) indokoltnak tartja a kifejezés megváltoztatását; meglátása szerint a rekreológia szó jobban kifejezi az adott tudományág mibenlétét. A fogalomnak számos értelmezése ismeretes, nincs egy egységes és megváltoztathatatlan definíció (Lacza 2014; Magyar 2019), de mindegyikben közös elemként jelenik meg a konstruktív életvezetés, amely a rekreációs tevékenységet végző személy szempontjából mindenképpen eredményes.

A rekreációval foglalkozó szakirodalom többségének felosztása szerint három nagy terület különböztethető meg: a szellemi és a fizikai (mozgásos) rekreáció, valamint a sport-, illetve szabadidős turizmus. Ennek megfelelően a rekreáció célja „az ember egészségének

megszilárdítása, megújítása, harmonikus életvitel kialakítása, az optimális szellemi és fizikai teljesítőképesség állandósítása a szabadidő hasznos eltöltése által" (Gáldi 2011: 142).

A szellemi rekreációs tevékenységek körébe elsősorban olyan tevékenységek tartoznak, amelyek nem a fizikumot veszik igénybe, legyenek akár passzív (pl. zenehallgatás, tévénézés) vagy aktív tevékenységek (pl. kártyázás, tanulás). Fritz és munkatársai (2013: 11) meghatározása szerint „a szellemi rekreáció a kultúra, a szórakozás és a művelődés területeit használja fel az egyéni és társas élményszerzés lehetőségein keresztül a testi-lelki jólét, az aktív kikapcsolódás eszközéül, mely a tartalmas szabadidő eltöltéshez vezet."

A fizikai (mozgásos) rekreáció esetében döntően fizikailag aktív tevékenységekről van szó. Fejlődésének három fő iránya az outdoor irányzat, az egészség célzatú (fittségi és sportági) irányzat, valamint az élménykereső/habzsoló (wellness, fun, kaland, extrém sportok) irányzat.

A rekreáció harmadik, önálló ága a szabadidős turizmus, ezen belül a sportturizmus. Itt meg kell jegyeznünk, hogy a tevékenységi körökben gyakran átfedés van mind a szellemi, mind a fizikai rekreáció tevékenységeivel.

Összegzésképpen kijelenthető, hogy „a rekreáció minden irányzata egy egészségesebb, fittebb állapotot céloz meg, a legkülönbözőbb eszközökkel és helyszíneken" (Gáldi 2011: 146). Ami lényeges, az a tartalmasan megélt, minőségi élet.

2. A rekreációs szakember kompetenciái

Azok a szakemberek, jelen esetben rekreátorok képesek minőségi, eredményes munkát végezni, akik az adott feladathoz szükséges kompetenciákkal rendelkeznek. A kompetencia alapú tudás fontosságára hívja fel a figyelmet Cohen, amikor azt írja, hogy „jelenlegi tudásunkat és tapasztalatainkat ki kell bővíteni, és ennek az új tudásnak kompetencia alapúnak kell lennie" (Cohen 2015, 2014 idézi Makkos 2019: 3). Az EU képesítési rendszere (EQF) jelenleg nyolc képzési szintet különböztet meg a megfelelő kompetenciákkal. A rekreációs szakember legjelentősebb szakmai kompetenciái közé tartozik, hogy képes animátori feladatok ellátására, az egészséges életmód kialakításához és a rizikófaktorok elkerüléséhez szükséges tanácsadásra, valamint képes az egészséges emberek rekreáció célzatú sportolásának segítésére épp úgy, mint az egészségkárosodott emberek rehabilitációjában való aktív, segítő részvételre. Ezeken kívül megfelelő ismeretekkel rendelkezik rekreációs tárgyú kutatások lebonyolításához, illetve azok eredményeinek a gyakorlatban történő alkalmazásához (Gáldi 2011). A WLRA Rekreációs Képzésre vonatkozó Nemzetközi Megállapodás kiemeli, hogy a rekreációs szakember érti és követi a változó társadalmi, környezeti, technikai és kommunikációs trendeket, és ezeknek megfelelően alakítja a rekreációs szolgáltatásokat a társadalom és a szakma különböző területein (Lacza 2014).

A rekreációs szakemberek elhelyezkedhetnek egészségügyi és szociális intézményekben, a szabadidő-szervezési és az idegenforgalmi szférában, fitneszközpontokban, sportintézményeknél, egyesületeknél, nevelési-oktatási intézményekben, egészségmegőrzéssel és egészségfejlesztéssel foglalkozó civil szervezeteknél, tehát lényegében a rekreáció minden területén. A versenyszféra is egyre nagyobb szerepet tulajdonít az egészségmegőrző, rekreációs programoknak, tréningeknek, az elhelyezkedési lehetőségek tehát erre a szektorra is fokozatosan kiterjednek. A rekreációs szakember által betöltött pozíció meghatározza azokat a személyes tulajdonságait, képességeit is, amelyekkel rendelkeznie kell, dolgozzon végrehajtói, vezetői vagy akár menedzseri szinten. A teljesség igénye nélkül álljon itt néhány alapvető képesség, illetve a modern értelmezés szerint más elvek alapján csoportosítva kompetencia, amelyek szükségesek egy képzett rekreációs szakember számára: társismeret, jó együttműködési, kapcsolatteremtési és

szervezőkészség, problémafelismerő és problémamegoldó képesség és nem utolsó sorban jó kommunikációs készség.

3. Kommunikáció a rekreációs tevékenységekben

A kompetenciarendszer összetevői, mint a jártasságok, készségek, képességek, kognitív komponensek, valamint konstruktív elemek közül elengedhetetlenek a jó kommunikációs képességek. A rekreációs tevékenység elképzelhetetlen hatékony kommunikáció nélkül. Nahrstedt hangsúlyozza, hogy a rekreációs szakembernek „képesnek kell lennie tanácsot adni, kommunikálni, megtanítani egy rekreációs tevékenységet (hobbit), és kapcsolatot kialakítani az intézmények, felügyeletek, igazgatók, anyagi támogatók, politikai testületek képviselőivel, illetve az állampolgárok kezdeményezéseinek szóvivőivel" (Nahrstedt 1993 idézi Lacza 2014: 40). Ábrahám (2010) szerint különösen lényeges, hogy a rekreátor mennyire tud az ügyfelek igényeihez alkalmazkodni, és a kapott információkat kielemezve a megfelelő szolgáltatást nyújtani, foglalkozásokat levezetni. „A rekreációs foglalkozás improvizatív szituációk, valamint verbális és nonverbális interakciók sorozata" – írja (Ábrahám 2010: 136). Ezért is fontos, hogy a leendő rekreátorok a jövendőbeli foglalkozásuk területén előforduló jellemző kommunikációs helyzeteket megismerjék és azok megoldásában jártasságot szerezzenek, ugyanis a kommunikációs készség mint az egyén egyik legfontosabb kulcskompetenciája tudatos fejlesztés, hatékony eszközök és technikák megismertetése, gyakoroltatása révén fejleszthető, és az egyén mindennapi kapcsolataiban, szakmai tevékenységében személyes sikert, kézzelfogható szakmai eredményt hoz(hat). Itt kell megjegyeznünk, hogy a kommunikáció eredményességét nagymértékben befolyásolja, hogy a rekreációs szakember milyen önismerettel rendelkezik, tisztában van-e erős és gyenge pontjaival, percepciós és ítélőképességével, elemző készségével etc. Továbbá lényeges még, hogy mennyire képes az aktív, figyelmes hallgatásra, illetve hogyan kezeli a konfliktusokat, képes-e kidolgozni elkerülési módszereket (Borgulya–Somogyvári 2016).

Rosengren (2004) állítása szerint a kommunikáció milyensége nagymértékben függ az egyén társadalmi helyzetétől. A három fő társadalmi változó, azaz az életkor, a nem és a társadalmi osztály mind nagyban befolyásolják a kommunikációs stílust. Ezen kívül hatással van még a kommunikációra az egyén iskolázottsága, műveltsége, értékrendje, habitusa, összességében személyiségismérvei. Annak ellenére, hogy a nemek közötti egyenlőtlenség egyre inkább csökkenni látszik, nem szabad elfeledkezni a nem befolyásáról sem. Számos kutatás igazolja, hogy alapvető különbségek vannak a női és férfi kommunikációs stílus között. Lakoff (1973) szerint a nők több udvariassági formával és indirekt kéréssel élnek, mint a férfiak, valamint kerülik a durva kifejezéseket. Ők azok, akik dallamosabban, színesebben beszélnek, gazdagabb mondatfonetikai eszközökkel élnek, és nagyobb kiterjedésű dallamsémát használnak (Ürmösné Simon 2019). Huszár (2014) azt írja, hogy a férfiakkal ellentétben a nők jobb kapcsolatteremtő, empatikus készséggel rendelkeznek, és sokkal normakövetőbbek. Ismét Huszár (2009) kifejti, hogy a nők általában ügyesebbek a kommunikációs események alakításában, jobban tudják közvetíteni testtartással, mozgásokkal, szemkontaktussal partnerük felé az üzenetet. Deborah Tannen 1996-os kutatása, mikor is fiúk, lányok, párok beszélgetéseit vizsgálta, azt hangsúlyozza, hogy ezek az eredmények hosszú tanulás eredményeként jöhetnek létre (Tannen 2003). Van olyan nézet, amely szerint a nők és a férfiak kommunikációja különbségének a lényege, hogy mit gondolnak a társalgás céljáról. Míg a nők szerint a beszélgetés legfőbb célja a kapcsolatépítés, a férfiak a problémák közös megoldását látják ebben, ami viszont sok esetben feszültséget hozhat létre a két nem között, mivel mások a kommunikatív elvárások egymással szemben. Tény, hogy a férfi és a női diskurzus közben felmerülő félreértések, esetleges konfrontációk elkerülése végett is érdemes behatóbban vizsgálni a két nem kommunikációs elvárásait és képességeit. Az utóbbi időben egyre több az olyan professzió, amelyeknek a képviselői

munkaidejük jelentős részében kommunikációs feladatokkal szembesülnek (Huszár 2009). Ezek közé tartoznak a különböző tanácsadói munkakörök, és ide sorolhatók a rekreátorok is, akik munkájuk hatékonyságát részben azon is lemérhetik, hogy mennyire hatékonyan képesek közvetíteni ismereteket, rávenni embereket életmódjuk megváltoztatására. A hallgatóknak, azaz a leendő szakembereknek fel kell készülniük arra, hogy ügyfeleik eltérő kommunikációs stílussal rendelkez(het)nek.

4. A kutatás bemutatása

A kutatás célja annak feltérképezése volt, hogy az egyetemi hallgatók miként látják saját kommunikációs kompetenciáikat, mely területeken vannak kommunikációs nehézségeik, mik az erősségeik és gyengeségeik. Arra is kíváncsi voltam, hogy mit szándékoznak tenni a meglévő hiátusok leküzdését illetően.

A vizsgálatban a 2019–2021 között a Széchenyi István egyetemen, rekreáció mesterszakon tanuló, első éves rekreáció szakos hallgatók vettek részt, akik egy szakmai kommunikációs kurzus befejeztével kapták azt a feladatot, hogy írják le saját kommunikációs problémáikat és szükségleteiket. A hallgatók közül 21 fő nappali tagozaton, míg 17 fő levelező tagozaton tanult. A nemek aránya közel kiegyenlített volt: nappali tagozaton 11 nő és 10 férfi, levelező tagozaton 10 nő és 7 férfi vett részt a kutatásban. Míg levelező tagozaton 12 órában, addig nappali tagozaton magasabb óraszámban, azaz 28 órában folytak a foglalkozások. A hallgatóknak egy 2–3 oldal terjedelmű írásbeli munkát (fogalmazást) kellett benyújtaniuk, ami a következőket foglalta magába:

- két fejlesztendő terület kiválasztása, amelyen a hallgató változtatni szeretne, hogy sikeresebben, eredményesebben tudjon kommunikálni,
- ezen területek megnyilvánulási módjainak magyarázó bemutatása,
- a fejlesztendő képességek felsorolása/leírása,
- annak kifejtése, hogyan, mi módon, kinek/minek a segítségével szándékozik pozitív változásokat elérni,
- az elhatározott változások gyakorlati megvalósításának leírása és végül,
- az új állapot tervezett elérése.

Kutatási módszerként a kvalitatív tartalomelemzés módszerét alkalmaztam, amely „olyan kutatási technika, amelynek segítségével adatokból a kontextusaikra vonatkozóan megismételhető és érvényes következtetéseket vonhatunk le” (Krippendorf 1995: 22). Weber (1985: 9) a tartalomelemző szempontjait is figyelembe veszi, amikor azt mondja, hogy „ezek a következtetések az üzenet küldőjére, az üzenetre magára, illetve az üzenet befogadójára vonatkoznak”. Ez a módszer lehetőséget nyújtott a háttéreseményekalaposabb megismerésére és a mélyebb, rejtett üzenetek, összefüggések feltárására. Az elemzési kategóriák induktív módon a vizsgált szövegekből kerültek kialakításra (Mayring 2000). Ezt követően történt maga az elemzés, azaz a kódolt tartalmak feldolgozása; megvizsgáltam egy-egy adott kódkategória esetében az egyes előfordulási gyakoriságok számát. Az elemzés során fény derült a látens tartalmakra is. Harmadik fázisként történt az adatok értelmezése, következtetések levonása. A tartalomelemzés során segítségül hívtam a kommunikációban írott szövegek elemzése során alkalmazott Lasswell-formulát: ki mit mond, kinek, miért és milyen hatással (Lasswell 1948).

5. A kutatás eredményei

A kutatás elemzéséhez nélkülözhetetlen volt a kódolási (elemzési) egységek megállapítása. Jelen vizsgálat alapvetően két fő témát (kódolási egységet) tárt fel, amelyekhez számos kategória kapcsolódott. A témák a hallgatók azon kommunikációs tevékenységeit jelölik, amelyek egyrészt problémát jelentenek számukra, másrészt, amelyeket célként tűztek ki maguk elé, azaz amelyeket el szeretnének érni.

A nappali tagozatos hallgatók többsége legfontosabb célként az asszertív kommunikáció elsajátítását nevezte meg. Szeretnének magabiztosabban, kellő önbizalommal kommunikálni. Ennek eléréséhez nélkülözhetetlen a jó önismeret; a hallgatók látják, hogy ezt is szükséges fejleszteniük. Nagyon fontosnak tartják, hogy odafigyeljenek a beszélgetőtársra, figyelmesen meghallgassák, és törekedjenek a megértésre. A hallgatók szerint a kívánatos állapotot akkor érik el, ha képesek lesznek mondandójukat a hallgatósághoz, a másik félhez igazítani, miközben magabiztosan, határozottan, világos kifejezéseket használva beszélnek. Az asszertív kommunikáció mellett a nappali tagozatos diákok többsége még két fejlesztendő területet jelölt meg: ezek a konfliktusok megfelelő kezelése és az érzelmi kifejezőkészség fejlesztése. Ez utóbbi esetében azt szeretnék megtanulni, hogy hogyan közvetítsék érzéseiket, hogyan lehet esetlegesen az érzelmeket elrejteni, vagy akár azokat nyíltan kifejezni. A levelező tagozatos hallgatók közül elenyésző azok száma, akik célként az asszertív kommunikációs készségek fejlesztését nevezték meg. A hallgatók többsége az érthető, hibátlan és választékos beszédet tartja azon területnek, ahol javulást, pozitív változásokat szeretne elérni. Fontosnak tartják a nyelvhelyességet, megfelelő artikulációt és hangerőt. Viszonylag kevesen írták, hogy szeretnének magabiztosabbak lenni, határozottan fellépni. Viszont ami többeknél megjelenik, az az érzelmi szituációkkal való szembenézés és vállalásuk. Ez esetben olyan vágyott készségek elsajátítása szerepel kitűzött célként, mint például a manipuláció felismerése, versenyzési vágy megszüntetése vagy akár az érzelmek elrejtése. Míg a nappali tagozatos egyetemisták inkább a kommunikációs partnerre figyeltek, az ő szempontjait vették elsődlegesen figyelembe, amikor a kívánatos állapotról írtak, addig a levelező tagozatos hallgatóknál a kommunikátor, azaz ők maguk álltak a középpontban. Esetükben a hangsúly inkább az önkifejezésre tevődött át.

A fennálló problémák sora mindkét hallgatói csoportnál szerteágazó, ugyanakkor sok esetben nagyon hasonló, több kategóriában átfedések mutatkoznak. A nappali tagozatos hallgatók kiemelték, hogy rossz a stressztűrő képességük. Nagyon izgulnak, lámpalázasok, ha mások előtt kell beszélniük. Különösen akkor lesznek stresszesek, ha csoportelőadást kell tartaniuk. Sokaknál probléma az is, hogy nem tudják magukat helyesen kifejezni, mondanivalójukat lényegre törően megfogalmazni, illetve rosszul artikulálnak. Többeknél mindezekhez még különféle beszédhibák is társulnak, mint a hadarás vagy a dadogás, amelyek erősen megnehezítik a kommunikációt. A tényállapotot leírva sokan azt fogalmazták meg, hogy az övékétől eltérő vélemény esetén agresszívvá válnak („felmegy a pumpa”). Ezen hallgatókra a domináns viselkedés jellemző, nem fogadják el mások véleményét, nem hallgatják meg a másik fél érveit, rosszul tűrik az ellentmondást. A levelező tagozatos hallgatók esetében is elmondható, hogy kommunikációs nehézségekkel küzdenek, amennyiben nem tudják pontosan kifejezni magukat, nem tudnak kellően választékosan beszélni, és sokukra jellemző a helytelen artikuláció. A másik gyakori probléma a levelezős hallgatók körében, hogy türelmetlenek, ezen kívül szoronganak, ha csoport előtt kell beszélniük. Negatívumként élik meg, hogy nem képesek kiállni véleményük mellett, és nem tudják akaratukat érvényesíteni. Ez utóbbi esetében egyesek kissé agresszív viselkedést mutatnak. Többen megjegyezték azt is, hogy nem szeretnek konfrontálódni.

Összevetve az eredményeket kijelenthető, hogy míg a nappali tagozatos hallgatók elsősorban a kommunikációs partnerre fókuszáltak, az ő igényeinek próbáltak megfelelni, addig a levelező tagozatos hallgatók inkább saját kommunikációjukra figyeltek. Az 1. táblázat a két fő témát és a legjellemzőbb kategóriákat veszi sorra, miközben a nappali és a levelező tagozatos hallgatók közötti átfedéseket kiemeli. Ezek az átfedések félkövér betűvel szerepelnek a táblázatban.

1. táblázat Témák és kategóriák

Kívánatos állapot	Tényállapot
	agresszív kommunikáció, türelmetlenség *(partnerre irányul)*
aktív hallgatás, odafigyelés *(partnerre irányul)*	rossz stressztűrő képesség
	lámpaláz, szorongás nyilvános szereplés során
magabiztosság, önbizalom	**kifejezőkészségbeli hiányosságok**
érzelmek megfelelő módon történő közvetítése és azok kontrollálása	beszédhibák
	önérvényesítés hiánya
hibátlan, választékos beszéd	konfliktusok kerülése
	az érzelmeken való uralkodás nehézségei

Forrás: saját szerkesztés 2021.

A hallgatói csoportok nemi összetételét tekintve 21 nő és 17 férfi vett részt a kutatásban. Összevetve a két nem kommunikációjának sajátosságait megfigyelhető, hogy a hallgatók nyelvhasználatukban keverik a „férfias” és „nőies” jegyeket. A nők esetében is megfigyelhetők férfias kommunikációs vonások, mint például kommunikációs nehézségeik agresszív, direkt módon történő megoldása, vagy akár az, hogy csak magukban bíznak, és a férfiaknál is jelen vannak a nőies kommunikációs jegyek. Számos férfihallgató jegyezte meg, hogy bizonytalan, zavarba jön, ha mások előtt kell beszélnie, és nem tud kiállni a véleménye mellett. Fontosnak tartják, hogy figyeljenek a beszélgető partnerükre, és amennyire csak lehet, empatikusan viszonyuljanak hozzá; ezek a kapcsolatközpontú jegyek tipikusan a női kommunikációra jellemzőek. Jelen esetben a magabiztosság és a nagyobb önbizalom, mint elérendő célok azt szolgálják, hogy mind a női, mind a férfihallgatók sikeresen leküzdjék szorongásukat, félelmeiket, ha nyilvánosan meg kell szólalniuk; itt a magabiztosság nem a jellemző férfi kommunikáció sajátosságaként értelmezendő. Összességében kijelenthető, hogy a vizsgált csoportokban meglévő különbségek sokkal inkább a képzés formája szerint, mintsem a nemek szerinti eloszlás alapján mutathatók ki.

A két fő téma mellett az is a vizsgálat tárgyát képezte, hogy mily módon és milyen időintervallumon belül szándékoznak elérni a hallgatók a pozitív változásokat. A lehetséges megoldásokat tekintve, azaz az utat nézve, amely elvezet az áhított cél eléréséhez, a nappali és a levelező tagozatos hallgatók között nem mutathatók ki nagy eltérések. A főbb kategóriák, amelyek a gyakorlati megvalósításhoz vezetnek, és amelyeket legtöbben megneveztek, az alábbiak:

- önismereti tréningen való részvétel,
- tudatos odafigyelés,
- a szakkommunikáció kurzus során tanultak átültetése a gyakorlatba – folyamatos gyakorlás,
- szakemberek segítsége,
- barátok és a közvetlen család építő kritikája, segítsége.

A fejlődési tervben a hallgatók azt is kifejtették, hogy mennyi időre lenne szükségük a pozitív változások eléréséhez. A többség, különösen a levelező tagozatos hallgatók, látja, hogy itt sok esetben berögződött szokásokkal, gátlásokkal kell megküzdeniük, amelyek megváltoztatása, illetve megszüntetése nem megy máról holnapra. Ennek tudatában a hallgatók jelentős része azt írta, hogy folyamatos fejlesztésre, gyakorlásra van szükségük; nem lehet pontosan behatárolni, hogy mikorra lesznek képesek úrrá lenni a problémáikon. Akik konkrét időintervallumot adtak meg, azok is inkább években gondolkodnak. Mindössze a nappalis hallgatóknál jelent meg három esetben olyan vélemény, hogy akár már 1–2 hónap alatt el

lehet érni a vágyott állapotot. Ezek a válaszok meglátásom szerint túlzott optimizmusra vallanak.

Itt kell megjegyezni, hogy Makkos (2019) tanulmányában, amelyben emberi erőforrás tanácsadó, mesterszakos hallgatók kommunikációs problémáit és szükségleteit vizsgálta, több szempontból is hasonló eredményekre jutott.

Összegzés

Jelen dolgozat a rekreáció mesterszakos hallgatók esetében vizsgálta, hogy a nappali és levelező tagozaton tanulók hogyan látják saját kommunikációs képességeiket. A fejlődési tervben leírtakat összevetve sok a hasonlóság a nappali és a levelező tagozatosok között, ugyanakkor jelentős különbségek is felfedezhetőek. Ez utóbbiak betudhatók egyrészt annak, hogy az óraszámból adódóan a nappali tagozaton az elméleti ismeretek közvetítésén túl több volt a lehetőség szituációs feladatokra, gyakorlati példák megoldására, míg a levelező tagozaton kevesebb idő jutott az új ismeretek gyakorlására. Másrészt a levelező tagozatos hallgatók számára nagy valószínűséggel életkorukból, eltérő élethelyzetükből és munkahelyi tapasztalataikból adódóan más volt a prioritás.

A beadott dolgozatok alapján kijelenthető, hogy a hallgatók közül sokan most, a szakkommunikáció kurzus során szembesültek azzal, hogy valójában hogyan is kommunikálnak, és mi az, amiben mindenképpen változtatniuk kell. Ezt támasztja alá az egyik hallgató fejlődési tervének záró gondolata: „Örülök, hogy ezt az önértékelős, önmagunkat hogyan tudnánk fejleszteni témát kaptuk házi dolgozatnak, mert volt 1–2 óra, amit arra szántam, hogy belegondolhattam, mekkora fejlődésen ment át a kommunikációs képességem, de rávilágított, hogy még így is bőven akad fejleszteni való.”

A hallgatók pozitívan értékelték a szakkommunikáció kurzust, „amely [mint írják] további fejlődésre ösztönöz”. Tudják, hogy a jó kommunikációs képességek megléte alapfeltétele annak, hogy munkájukat sikeresen, mindenki megelégedésére végezzék. Mint ahogy azt is tudják, hogy annak eléréséért tenni kell. A vizsgálat alátámasztotta, hogy az egyetemi képzésben szükség van a kommunikációs készségek fejlesztésére mind szóban, mind írásban.

José Mourinho, a világ egyik leghíresebb futballedzője mondása, miszerint „A munkád és a kommunikációd minősége mindennél jobban összefügg!" nagyon igaz napjainkban is.

Irodalom

Ábrahám J. 2010. *Rekreációs alapok*. Budapest: Nemzeti Erőforrás Minisztérium Sportért felelős Államtitkárság.

Bakos F. 2002. *Idegen kifejezések és szavak szótára*. Második, átdolgozott kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Bánhidi M. 2016. *Rekreológia*. Budapest: Magyar Sporttudományi Társaság.

Borgulya Á.–Somogyvári M. 2016. *Kommunikáció az üzleti világban*. Budapest: Akadémiai Kiadó. https://mersz.hu/borgulya-somogyvari-kommunikacio-az-uzleti-vilagban (letöltve: 2021.04.16.)

Fritz P.–Szatmári Z.–Plachy J. 2013. *A szellemi rekreáció fogalma és rendszertana.* rekreacio.eu 3(3): 10–12. http://real.mtak.hu/id/eprint/67194 (letöltve: 2021.08.15.)

Fritz P. 2006. *Rekreáció mindenkinek I. Mozgásos rekreáció*. Szeged: Bába Kiadó.

Gáldi G. 2011. A rekreáció elmélete és gyakorlata. In: Rétsági E.–H. Ekler J.–Nádori L.–Woth P.–Gáspár M.–Gáldi G.–Szegnerné Dancs H. (szerk.): *Sportelméleti ismeretek.* Pécs: Dialóg Campus Kiadó.

Huszár Á. 2014. A gender és a kommunikáció összefüggései: kommunikáció a munkahelyen. A különbségek, avagy ki a jobb? *Economica* 4: 7–12.

Huszár Á. 2009. *Bevezetés a gendernyelvészetbe. Miben különbözik és miben egyezik a férfiak és a nők kommunikációja és nyelvhasználata?* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Kiss G. 2015. A rekreáció menedzsment alapjai. In: Balogh L. et.al. (szerk.): *Rekreáció III.* Szeged. http://www.jgypk.hu/tamop15e/tananyag_html/Rekreacio_III/index.html (letöltve: 2021.07.20.)

Kovács T.A. 2007. A rekreáció főbb irányzatai. Civilizációs kihívások, rekreációs válaszok. *Magyar Sporttudományi Szemle* 8(30): 3–12.

Krippendorf, K. 1995. *A tartalomelemzés módszertanának alapjai.* Budapest: Balassi Kiadó.

Lacza Gy. 2014. *A magyarországi rekreációs felsőoktatási képzési rendszer hatékonyságának vizsgálata és aktualizálásának lehetőségei a piaci igények tükrében*. Doktori értekezés. Budapest: Semmelweis Egyetem. http://old.semmelweis.hu/wp-content/phd/phd_live/vedes/export/laczagyongyver.d.pdf (letöltve: 2021.07.25.)

Laczkó T.–Rétsági E. 2015. *A sport társadalmi aspektusai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar.

Lakoff, R. 1973. Language and Woman's Place. *Language in Society* 2(1): 45–80.

Lasswell, H.D. 1948. The Structure and Function of Communication in Society. In: Bryson, L. (ed.): *The Communication of Ideas*. New York: Harper, 37–51.

Magyar M. 2019. Nem-mozgás-dominanciájú rekreáció értelmezése nemzetközi és hazai környezetben. In: Gősi Zs.−Boros Sz.−Patakiné Bősze J. (szerk.): *Sokszínű rekreáció. Tanulmányok a rekreáció témaköréből.* Budapest: ELTE PPK, 97–122.

Makkos A. 2019. Az emberierőforrás-képzés előtt álló kihívások a kommunikáció terén. *Tudásmenedzsment* 20(1): 3–13.

Mayring, Ph. 2000. Qualitative Content Analysis. [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 1(2). Art. 20, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204 (letöltve: 2021.09.05.)

Rosengren, K.E. 2004. *Kommunikáció*. Budapest: Typotex.

Tannen, D. 2003. Gender and Family Interaction. In: Holmes, J.–Meyerhoff, M. (eds.): *The Handbook of Language and Gender.* Blackwell, 179–201.

Ürmösné Simon G. 2019. Gendernyelvészet az érák, a kultúrantropológia és a lingvisztikai szintek tükrében. *Magyar Rendészet* 4: 105–118.

Weber, R.Ph. 1985. *Basic Content Analysis.* Beverly Hills, CA: Sage Publications, 9.

A Steve Jobs-siker titka. Történetmesélés a marketingkommunikációban

Mátyás Judit
Pécsi Tudományegyetem, Pécs

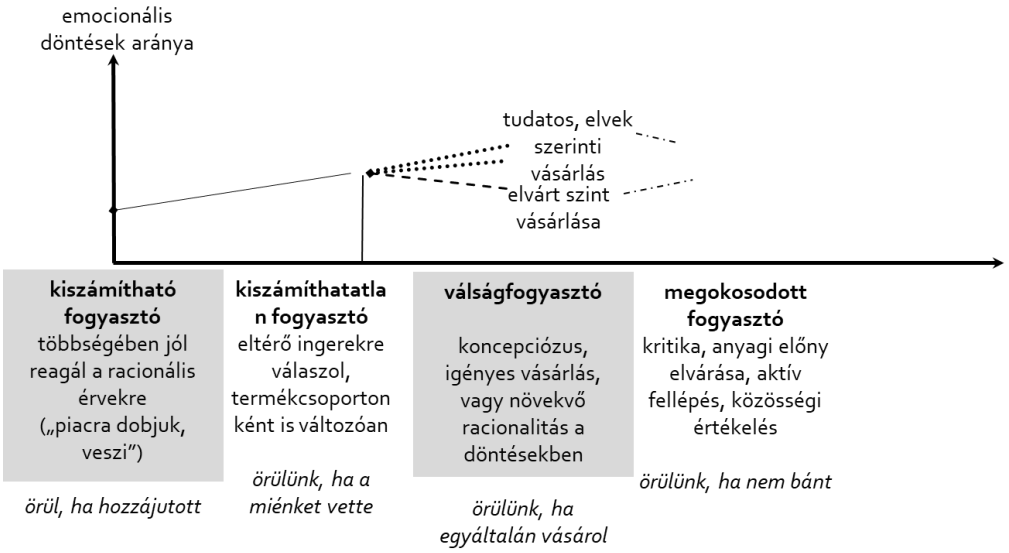
Bevezetés

A marketingtevékenységen belül a marketingkommunikáció központi helyet foglal el a vállalatok életében. Segítségével tudják a vállalatok piaci célcsoportjukat célirányosan megszólítani, a fogyasztókat termékvásárlásra ösztönözni. A marketingkommunikációs mix egyik legfontosabb eleme a reklám. A reklámok szinte folyamatosan jelen vannak életünkben, és befolyásolják vásárlói döntésünket: milyen terméket vásárolunk, milyen szolgáltatást veszünk igénybe. A nyelvileg helyesen, igényesen és ötletesen megfogalmazott reklámüzenetek a fogyasztókat a termék megvásárlására, szolgáltatások igénybevételére ösztönzik. Napjaink fogyasztói azonban elutasítják a számukra gyakran agresszívnak érzékelt reklámokat. A történetmesélés/storytelling a legtöbb reklámra jellemző rámenősséget küszöböli ki, és sajátos módszerekkel szólítja meg a vállalat piaci célcsoportját.

Az Apple cég korábbi vezérigazgatója, Steve Jobs felismerte a storytellingben rejlő lehetőségeket, és a vállalati marketingkommunikációban tudatosan alkalmazta a storytelling módszerét, ami nagyban hozzájárult a vállalat világszintű sikeréhez, a globális Apple márka elismertségéhez.

1. Marketingkommunikációs trendek napjainkban

Napjaink fogyasztója igényes, tudatos, alaposan átgondolja, hogy mit, milyen minőségű és árú terméket vásárol, folyamatosan informálódik. Ezért a kapcsolat a vállalatok és vevőik között mára komplexebb, összetettebb lett. A megokosodott fogyasztó kritikus, aktívan megosztja véleményét gyakran online, közösségi értékelés formájában. Napjainkban a vállalatok örülnek, ha nem „bántja” őket a fogyasztó kritikai észrevételeivel (Rekettye és mtsai. 2015) (1. ábra).



1. ábra A fogyasztói magatartás változása
Forrás: Rekettye et al. 2015: 97.

A vállalatok számára tehát sokkal nagyobb kihívás lett az üzeneteket a tudatos, „megokosodott" fogyasztóknak közvetíteni, mert a fogyasztók telítődtek a marketingkommunikációs mix leggyakrabban alkalmazott, a vásárlók által leginkább ismert elemével, a reklámokkal. Tovább lapoznak az újságban, vagy televízióreklámok esetében gyakran más programokra kapcsolnak, ha megzavarja őket filmnézés közben egy-egy reklámblokk. A modern fogyasztó nem hagyja magát befolyásolni, és elutasítja az agresszív, „rámenős" marketingkommunikációt[1].

A permission, virus, one-to-one, multi chanel, szenen és ethno marketing mind új és más, a fogyasztó számára vonzóbb lehetőséget jelentenek. Napjaink trendjelenségei közé tartoznak továbbá a lovemarks, high-tech & high-touch, event marketing (Förster–Kreuz 2003), és különösen megnőtt a jelentősége content marketingnek, valamint a storytelling alkalmazásának[2] (Vossen–Reinhardt 2002).

A lényeg az, hogy a vásárlókat napjainkban már nem sablonosan, hanem sokkal inkább személyre szabottan, az egyes célcsoport kulturális, egyedi, individuális sajátosságaira is koncentrálva lehet megszólítani (Mátyás 2017).

2. Tartalommarketing

A content marketing (tartalommarketing) kifejezés 1996-ban született, és ez a marketing-megközelítés a kétezres évek óta éli fénykorát. Ugyanakkor nagyon régi példák is vannak jó tartalommarketinge. A legelsők a Dr.Oetker receptjei a sütőporos tasakokon (1893-tól), vagy például a Michelin gumiabroncsgyártó Michelin Guide-ja (1900-tól), amiben autósoknak adott a vállalat úti-, szállás- vagy autó-karbantartási tippeket. A tartalommarketing számára napjainkban az internet elterjedése adta az igazi nagy lökést[3].

A content marketing jelenleg trendjelenségnek számít. Terjedését támogatja, hogy megváltoztak a fogyasztók (kritikusabbak, igényesebbek), és a legtöbb fogyasztó már maga is tartalmakat gyárt, melyeket megoszt a social media felületeken. A content marketing alkalmazása mellett szól az a tény is, hogy a hagyományos reklámozás drágul, és ezzel párhuzamosan szűkül a vele elérhető célcsoport, ami a vállalatok számára további kihívást

[1] http://www.napkut.hu/naput_2008/2008_08/040.htm (letöltve: 2021.11.11.)
[2] http://www.content-marketing.com/kategorie/storytelling (letöltve: 2021.11.13.)
[3] http://mediapedia.hu/tartalommarketing (letöltve: 2021.11.11.)

jelent. A tartalommarketing egyik nagy előnye, hogy a fogyasztói igényeket ismerve igyekszik a piaci kereslet számára a legmegfelelőbb termékeket, szolgáltatásokat felajánlani, megtalálni, valamint bemutatni úgy, hogy az érdeklődést az áruhoz kapcsolódó tartalmakkal kelti fel[4].

A content marketing napjaink aktuális marketingtrendjében komoly irányvonalváltást jelent. Hosszú éveken keresztül terhelték az embereket a televízióban és nyomtatott sajtóban megjelent reklámokkal, függetlenül attól, hogy ők ezt akarták-e vagy sem. Nyilvánvalóvá vált, hogy a marketingnek a fogyasztókra koncentrálva, pull módszerrel kell működnie. A content marketing értelmében a reklámüzenet feladata az, hogy a piaci célcsoportot érzelmi alapon szólítsa meg. A content ebben az értelemben a PR, social media marketing, a SEO és az e-mail-marketing központi elemének tekintendő, mert mindegyik csak jól megformált tartalommal, üzenetekkel működik sikeresen. A mottó: Először lelkesíteni, azután értékesíteni! (Kopp 2013).

Alapvetően három pontban lehet a legjobban kifejteni a tartalommarketing hatékonyságát: a konverziók (eladások, ajánlatkérések) számát növeli, csökkenti a reklámköltségeket az organikus találati arányok növelésével, és több, lojális, visszatérő vásárlót generál[5].

3. Storytelling és marketingkommunikáció

A storytelling a tartalommarketing válfaja, melynek értelmében a storyk, a történetek, az élmények, benyomások és érzelmek, a mesék és mítoszok világa gyakorolnak a befogadókra, vásárlókra, fogyasztókra, ügyfelekre nagy hatást (Mikunda 2005).

A storytelling középpontjában a „tartalmak", történetek állnak, melyek életünk meghatározó elemei. Számos pszichológiai kutatás irányul az emberi kommunikáció folyamatának megfigyelésére, melyből a marketingszakemberek is profitálhatnak. A narratív pszichológia az emberi magatartás elbeszélő jellegét vizsgálja. Az emberek történeteik segítségével dolgozzák fel élményeiket, és mások történeteinek hallgatása során ismerik meg a körülöttük élők életét. A narratív pszichológia értelmezésében az emberek cselekedeteik, élményeik jelentéstartalmát történeteikkel közvetítik, kommunikálják (Bruner 1986).

Christian Mikunda értelmezésében a storytelling jelentősége abban keresendő, hogy segítségével megteremthető a hangulat, a történet, ami a marketing számára azért különösen nagy jelentőségű, mert ez jelenti a befogadó, fogyasztó számára a vonzó üzenetet. A stratégiai dramaturgia a kognitív pszichológia eredményeinek hasznosításával hozzájárul az „élmények" optimalizálásához, létrejöttéhez (Mikunda 2005).

A storytellin-nek vállalati szinten, a vállalati kultúra tekintetében is nagy jelentősége van. Igazi értéke és tartalma az, hogy aki megérti a történetekben rejlő erőt, a tudást, akinek sikerül a vállalat egészéről, az ott dolgozó emberekről is átfogó képet kapnia, az válhat sikeressé a termékgyártásban és kapcsolatápolásban is. „Viselkedj úgy, hogy a kollegák és ügyfelek pozitív történeteket meséljenek a vállalatodról!" A történetmesélés a kapcsolatok erősítésének, a kapcsolatok kialakításának aktusa. Az emberek, akiknek közös történeteik vannak egy közösséget (community) alkotnak. Aki elmesél egy történetet, újabb történeteket generál, melyek egymást kölcsönösen befolyásolják, erősítik és értelmezik (Frenzel et al. 2004; Dietrich et al. 2013).

Számos globális márkával rendelkező vállalat él a storytelling módszerével marketingkommunikációs aktivitása során. A világon jelenleg legjobbnak minősített 10 film a következő vállalatok marketingkampányának részei:

– Redbull,

[4] http://mediapedia.hu/tartalommarketing (letöltve: 2021.11.11.)
[5] https://marketingprofesszorok.hu/tartalommarketing.html (letöltve: 2021.11.13.)

- WestJet,
- Budweiser,
- Telekom,
- Kia,
- Mercedes-Benz,
- Hornbach,
- Coca Cola,
- Nivea
- Toyota[6].

A filmekben a meggyőzés nem hagyományos értelemben, a reklámok igen gyakran „agresszív", rámenős módján történik, hanem a storytelling értelmében a márka, a márkanév tudatos háttérbe szorításával a történeten, az érzelmeken van a hangsúly. A fogyasztói „érintettséget" (involvement) a filmek készítői az érzelmekkel növelik (zene, humor, szójátékok Nivea: Danke Mama, Corolla: Feels good inside. Toyota: Believe, Hornbach: Es gibt immer was zu tun). Fontos, hogy a történetekben nem sztárok, hanem hétköznapi, egyszerű emberek szerepelnek.

Összességében megállapítható, hogy a storytellingfilmekben az emocionális ingerek játsszák a központi szerepet: zene, színek, érzelmek (gyerekek, anya-gyerek kapcsolat) (Olbrich 2017), és külön kiemelném a humor, valamint a szójátékok alkalmazását (Mátyás 2017).

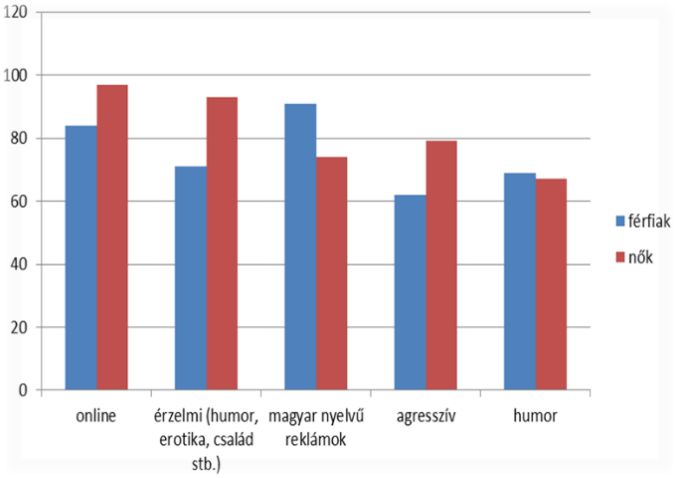
A storytelling esetében tehát a meggyőzés nem a hagyományos reklám értelmében történik, hanem az érzelmi hatások kiemelésével, dominanciájával. A márkanév csak a film végén jelenik meg, ezzel tompítva a hagyományos reklámok gyakran agresszív, rámenős hatását (Mátyás 2017).

3.1. A jó reklámüzenet jellemzői az érzelmi ingerek tekintetében

Korábbi primer, kvantitatív, kérdőíves kutatásom keretében (Mátyás 2019) arra kerestem válaszokat, hogy az Y és Z generáció tagjai milyen reklámüzeneteket részesítenek előnyben az ingerhatások tekintetében. Milyen reklámok vonzóak számukra, és melyeket utasítanak el? Feltételezésem az volt, hogy főképpen az érzelmi ingerek hatnak rájuk, és az agresszív, rámenős reklámok taszítják őket.

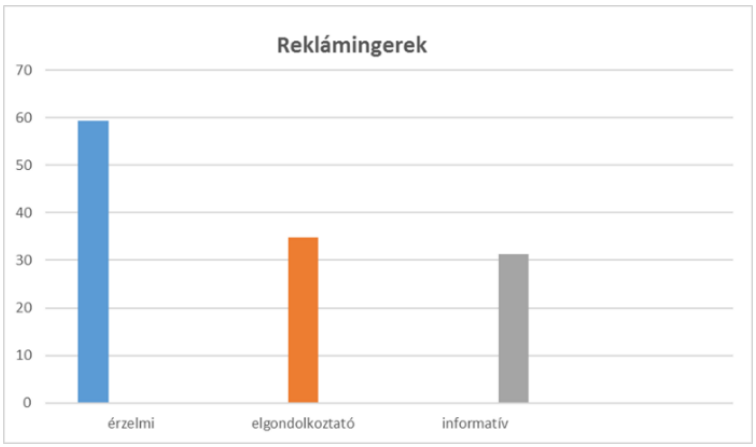
Az Y generáció (1980–90) körében 113 fő (N=113) töltötte ki a kérdőívet. Megállapíthattam, hogy főképpen a nők számára fontosak az érzelmi ingerek (humor, erotika, család stb.) (2. ábra). Feltételeztem, hogy a humor az egyik fő vonzerő a válaszadók számára, de érdekes módon a humort mint kategóriát külön kiemelték, és alacsonyabb értékekkel szerepelt, mint ahogy azt feltételeztem (64 és 65%). Ennek értelmében úgy gondolom, hogy inkább a család és egyéb, az emberi kapcsolatokhoz köthető érzelmek hatnak erőteljesebben a fogyasztókra a kérdőívre érkezett válaszok alapján.

[6] https://www.marketinginstitut.biz/blog/storytelling-die-top-10-der-erfolgreichen-storytelling-kampagnen (letöltve: 2021.11.13.)



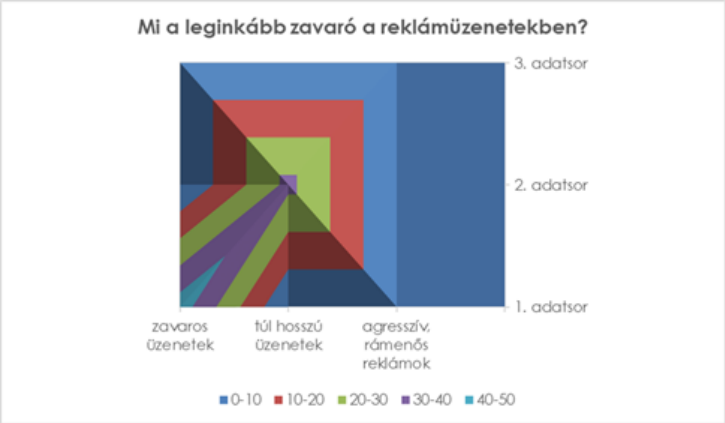
2. ábra Milyen reklámokat kedvelünk?
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Az X generáció (1960–70) részéről 100 kitöltő (N=100) adott választ kérdéseimre, és egyértelműen az érzelmi ingerek fontosságát emelték ki (3. ábra).



3. ábra Reklámingerek
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Arra a kérdésre, hogy mi a zavaró a reklámok esetében, milyen reklámüzeneteket utasítanak el, egyértelműen mindkét generáció azt a választ adta, hogy az agresszív, rámenős reklámok taszítják őket (4. ábra).



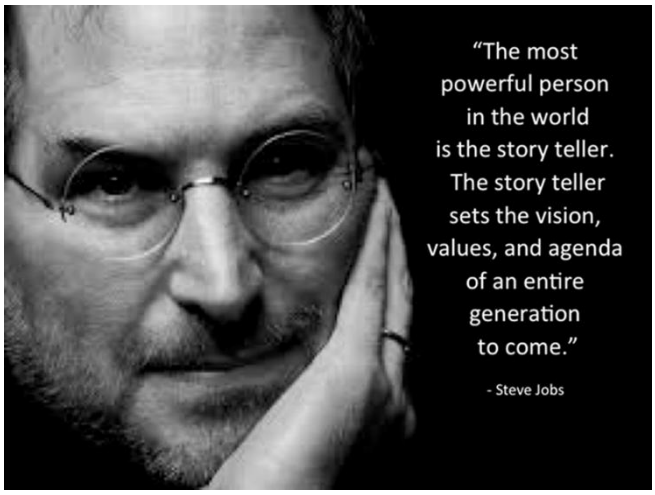
4. ábra Mi a leginkább zavaró a reklámüzenetekben?
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Megállapíthattam kérdőíves vizsgálatom alapján, hogy az érzelmi ingerek mindkét korosztály esetében fontosak, és a válaszadók egyértelműen elutasítják az agresszív reklámokat (Mátyás 2019). Ez alátámasztja a taralommarketing és a storytelling alkalmazásában rejlő, a vállalatok számára kiaknázandó lehetőséget érzelmi ingerek tekintetében, és azért is, mert a storytelling a reklámok gyakran agresszív hatásának kiküszöbölésére törekszik a marketingkommunikáció során.

4. Az Apple sikertörténete, Steve Jobs, a storyteller

A presztízsértékű telekommunikációs/elektronikai vállalatot, az Apple-t Steve Jobs és Steve Wozniak hozta létre. A vállalat története 1976-ban, Steve Jobs és Wozniak találkozásával kezdődött. Folyamatos, kitartó fejlesztőmunkájuknak köszönhetően 1983-ban megjelent az Apple Lise (Liza), az első grafikus felületet és egeret használó gép, majd a céget a Macintosh virágoztatta fel. A ’90-es években jelent meg a cég a piacon az iMac géppel, melyből évi egymilliót adtak el. 1999-ben piacra dobták az iBookot; ez az első olyan notebook volt, amely vezeték nélkül is működött. 2001-ben megnyíltak az első Apple-boltok. Az igazi nagy siker a vállalat életében a digitális zenelejátszó, az iPod volt. 2003-ban már saját, legális zeneletöltő internetes áruházuk is nyílt (iTunes). Az iPhone 2007-ben jelent meg, és az iPadet 2010-ben mutatták be, melyből egy nap alatt 300 ezer fogyott el. Steve Jobs később a Pixar animációs filmgyár tulajdonosa lett, majd eladásáért a Walt Disney Company legnagyobb részvényesévé vált (Dobos 2011).

Az Apple példaértékű sikerének több „titka” is van. Steve Jobs kiváló üzletember, marketingszakértő és zseniális kommunikátor volt, akinek előadásait azóta több könyv és tanulmány vizsgálja. Sikerének egyik alappillére a storytelling.



5. ábra Steve Jobs, a storyteller
Forrás: http://jovanabanovic.com/2017/12/02/steve-jobs-powerful-person-world-story-teller/ (letöltve: 2021.11.11.)

Steve Jobs a storytelling módszerét alkalmazta vállalatán belül és előadásai során is. „A legtöbb üzletember azért tart prezentációt, hogy információkat közöljön. Jobs nem így tesz. Egy Steve Jobs-előadás arra szolgál, hogy élményt szerezzen a közönségének – hogy elbűvölje és lenyűgözze az embereket" (Gallo 2010: 13). Élményt nyújtott közönségének, „elvarázsolta" nézőit, érzelmeikre hatott a száraz információk és adatok közlése helyett. Híres bemutatóját az iPhone-ról szintén a storytelling „szabályai" szerint építette fel[7].

Steve Jobs sikeres előadásainak lényege a következőkben rejlik:

- a hallgatóság érzelmi síkon történő megszólítása,
- a storytelling értelmében a feszültségkeltéssel a figyelem fenntartása a cél a „mese", a történet, a meglepetések, meghökkentő fordulatok által,
- fontos az energikus fellépés, a lelkesedés, az erőteljes mimika, gesztikuláció, testbeszéd[8].

Az online térben (Twitter) rövid üzeneteket helyezett el Jobs, például 2008-ban a MacBook Airről a következő rövid üzenettel jelent meg: „A világ legvékonyabb Notebookja". Meg volt arról győződve, hogy a rövid üzenetek gyorsabban, egyszerűen terjednek, könnyebben megjegyezhetőek. A feszültségkeltés eszköze volt előadásaiban a „gonosz" megjelenítése is, mint a mesében. A 2007-es iPhone-bemutatón arra utalt például, hogy számos mobiltelefon-használónak gondja van a technikával, ezért fontos a fejlődés és fejlesztés. A problémát – hívta fel a figyelmet prezentációjában – az iPhone meg fogja oldani. Jobs kerülte a számokat, adatokkal nem terhelte közönségét, hanem az egyszerűségre, érthetőségre, a pozitívumok kiemelésére törekedett. A mesében is kedvelt 3-as számot „mágikus" hatásúnak tekintette. Híres iPod-bemutatóján 3 különböző funkciót mutatott be, és feltette a kérdést: Három készülékről lenne szó? És válasza: Nem, ez egyetlen termék. Látványos képeket, diákat alkalmazott, az érzelmi ingerekre koncentrált, és diáin minimális információ szerepelt. Az AHA-effektust érte el előadásaival, azaz a felismerést nézőiben, hogy éppen az általa bemutatott termékre van szükségük. Előadásai magas érzelmi töltetűek voltak, őt magát visszafogott megjelenés jellemezte, egyszerűen, meggyőzően, világosan, érthetően, magával ragadóan kommunikált. Előadásait a nézők gyakran üdvrivalgással fogadták[9].

[7] https://www.youtube.com/watch?v=Ew49Wj_6u00 (letöltve: 2021.11.13.)
[8] https://www.cio.de/a/die-geheimen-praesentationstricks-von-steve-jobs,2300866 (letöltve: 2021.11.13.)
[9] https://www.cio.de/a/die-geheimen-praesentationstricks-von-steve-jobs,2300866 (letöltve: 2021.11.15.)

Steve Jobs a storytelling tudatos és magas színvonalú alkalmazásával közönségét, vállalatának célcsoportját sikeresen tudta megszólítani, és a marketingkommunikáció céljának értelmében képes volt a fogyasztókat az Apple cég termékeinek megvásárlására ösztönözni. A storytelling módszerével olyan globális márkát tudott a piacon megjeleníteni és képviselni, mely értéket jelent a fogyasztók számára, akik meggyőződésből, motiváltan, magas involvement-szinttel az Apple termékek hűséges vásárlóivá váltak.

Összegzés

Korunkban nagyon sok pénzt áldoznak a vállalatok a reklámkiadásokra. Ugyanakkor a fogyasztók reklámokkal szemben mutatott érdektelensége is egyre erőteljesebb.

Manapság a márkákkal kapcsolatos legnagyobb kihívást és kérdést az jelenti, hogy a márka maga hogyan válhat jó történetté. A márkák kulturális javakká váltak, melyek már nem csak a vállalatok tulajdonát képezik, hanem a fogyasztókét is. A digitális korszak idején nem szabad arról sem megfeledkezni, hogy a médiát az emberek és emberi kapcsolatok formálják, és mindez úgy történik, ahogy azt ők akarják. A márkákat nem csupán a pozícionálás erősíti, hanem a content marketing, és storytelling értelmében mint történetek élnek és működnek (Dietrich et al. 2013).

Steve Jobs mint storyteller tevékenysége és az Apple cég sikertörténete követendő példa lehet a vállalatok számára a hatékony marketingkommunikáció tekintetében. Napjaink jól informált, tudatos vásárlói főképpen érzelmi ingerekkel és történetek segítségével győzhetők meg és ösztönözhetők a termékek megvásárlására, szolgáltatások igénybe vételére.

Irodalom

Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Dietrich, F.O.–Schmidt-Bleeker, R. 2013. *Narrative Brand Planning, Wie Marken zu echten Helden werden.* Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Dobos S. 2011. *35 éves Alma – Az Apple megalapítása*. https://24.hu/tudomany/2011/04/01/35-eves-alma-az-apple-megalapitasa-1976/ (letöltve: 2021.11.15.)

Förster, A.–Kreuz, P. 2003. *Ideen und Konzepte für Ihren Markterfolg. Marketing Trends*. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Frenzel, K.–Müller, M.–Sottong, H. 2004. *Storytelling. Das Harun-al-Raschid-Prinzip. Die Kraft des Erzählen fürs Unternehmen nutzen*. München, Wien: Hanser Verlag.

Gallo, C. 2010. *Steve Jobs a Prezentáció mestere,* Budapest: HVG Kiadó.

http://jovanabanovic.com/2017/12/02/steve-jobs-powerful-person-world-story-teller/ (letöltve: 2021.11.11.)

http://mediapedia.hu/tartalommarketing (letöltve: 2021.11.13.)

http://www.content-marketing.com/kategorie/storytelling/ (letöltve: 2021.11.13.)

http://www.napkut.hu/naput_2008/2008_08/040.htm (letöltve: 2021.11.13.)

https://marketingprofesszorok.hu/tartalommarketing.html (letöltve: 2021.11.11.)

https://www.cio.de/a/die-geheimen-praesentationstricks-von-steve-jobs,2300866 (letöltve: 2021.11.15.)

https://www.marketinginstitut.biz/blog/storytelling-die-top-10-der-erfolgreichen-storytelling-kampagnen/ (letöltve: 2021.11.13.)

https://www.youtube.com/watch?v=Ew49Wj_6u00 (letöltve: 2021.11.13.)

Kopp, O. 2013. *Content-Marketing: Definition, Übersicht, Informationen & Interview.* http://www.sem-deutschland.de/inbound-marketing-content/interview-olafkopp/ (letöltve: 2021.11.13.)

Mátyás J. 2017. Storytelling. A történetmesélés ereje a marketingkommunikációban. In: Bányai E.–Lányi B.–Törőcsik M. (szerk.): *Tükröződés, társtudományok, trendek, fogyasztás*, Pécsi Tudományegyetem, Pécs: Közgazdaságtudományi Kar, 350–359.

Mátyás J. 2019. Az x és y generáció reklámfogyasztási szokásai – Marketing és nyelvészet. In: Baranyiné Kóczy J.–Fehér Á. (szerk.): *Pedagógusképzés, oktatás a Kárpát-medencében, társadalmi kontextusok*. XXII. Apáczai Napok tanulmánykötet, Győr: Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, 190–197.

Mikunda, C. 2005. *Der verbotene Ort oder Die inszenierte Verführung. Unwiderstehliches Marketing durch strategische Dramaturgie*. Frankfurt: Redline Wirtschaft Verlag.

Olbrich, R. 2017. *Grundlagen des Marketing.* Hagen: FernUniversität in Hagen.

Rekettye G.–Törőcsik M.–Hetesi E. 2015. *Bevezetés a marketingbe.* Budapest: Akadémiai Kiadó Zrt.

Vossen, K.–Reinhardt, F.A. 2002. *Zukunftsmärkte. Was das Marketing über den Kunden der Zukunft wissen sollte*. Düsseldorf, Berlin: Metropolitan.

7. Nemzetközi tanulmányok

Organizational culture and work-based learning in Japanese, German, and American multinational companies

Azin Sharirlou – Benkei-Kovács Balázs
Eötvös Loránd University, Budapest – Budapest Business School, University of Applied Science, Budapest

Introduction

This paper undertakes to investigate the organizational culture of Japanese, German and the US enterprises in order to point out similitudes and difference based on a theoretical framework of the field (Hofstede et al. 2010; Cummings−Worly 2015).

The study aims to build the existing paradigm of multinational organizations and their organizational culture. Cultural differences influence the behavior of companies, including management style, relationship with employees, or social responsibility. The investigated type of companies – belonging to German, Japan and US sphere of interest – play an important role in the Hungarian economy.

1. The concepts of culture and organizational culture

Many definitions are spread about the concept of culture. Hofstede, important authority of the field, defines the culture as "the unwritten rules of the social game, or more formally the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from another" (Hofstede et al. 2010: 531). Culture is inherited from one generation to the next, and it changes often because every generation adds something for their own before handing it (Hofstede 1980: 21–23).

Every country is specified by its own culture: a group of patterns, conventions, a set of opinions, traditions, norms, attitudes, values, and behaviors and manners that represent its residents' identity. Living in a nation and being a part of its culture brings behavioral characteristics that vary from members of the other cultures (Schein 2004). Organizational cultures also affected by national characteristics, sometimes in a tacit, in other cases in a more evident manner.

Organizational culture is the "unseen hand in organizations and is a critical component in achieving sustainable success and other factors such as infrastructure, technology, and measurement" (Al Mheiri−Zakaria 2014: 35). Research presented by Al Mheiri−Zakaria (2014) indicates that organizational culture can evolve because the employee's feelings are connected with policies, approaches, procedures, and a group of conceptual factors (what is to be believed, valued, and accepted).

Organizational culture also plays a vital role as a promoter in facilitating knowledge-sharing models and in encouraging learning among employees (Cummings−Worly 2015). Besides, it plays a crucial part in integrating people and technology, and connecting them to improve the knowledge management processes in an organization.

According to Al Mheiri−Zakaria (2014: 32–35) organizational culture is becoming nowadays the most continually cited tool of knowledge sharing promoters. Effective knowledge management needs an organizational culture that enables employees to create, obtain, strengthen, and share knowledge, thus helping them to enhance enterprise's performance. This finding was supported by experiments of Ruggles (1998) who analyzed

more than 400 U.S. and European enterprises for identifying the essential facilitators and obstacles faced in the process knowledge sharing. Ruggles found that organizational culture is the most critical factor and first condition, while the organizational structure has its importance only at second place (Ruggles 1998).

Hofstede defines organizational culture's core element as how people in organizations are associated with each other, connected with their work and the outside world, and make possible the comparison to other organizations, and also in international dimensions (Hofstede 1980).

Organizational culture is involving in the "artifacts, tacit understandings, values, opinions, and manners of any organization's employees" (Cummings−Worly 2015: 521). Figure 1 illustrates the concrete and abstract elements of the organizational culture.

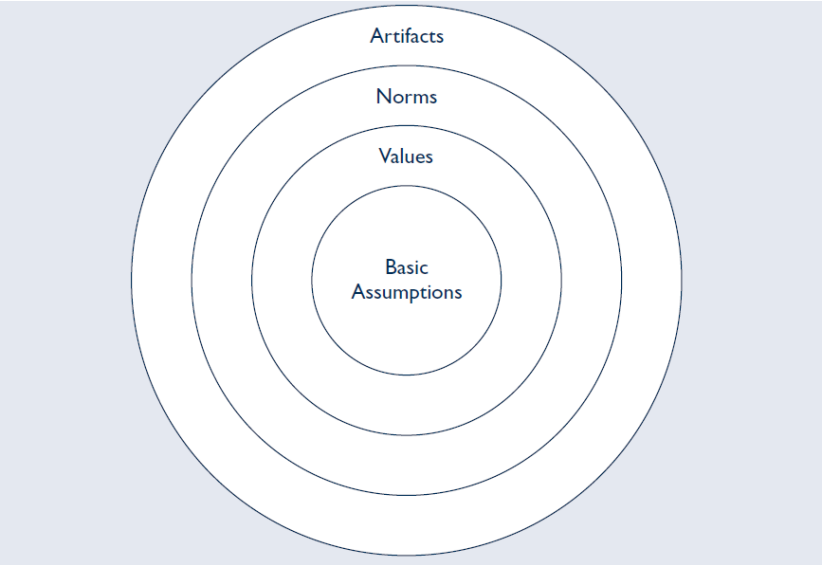


Figure 1 Elements of corporate culture
Source: Cummings–Worley 2015: 520.

2. Organizational culture in multinational companies

For the members of any corporation, the activities are based on what the organizational climate dictates. How an employee understands his organizational environment can also affect an employee's mindset, motivation, and production (Parker et al. 2003). Businesses strive for individuals who can be qualified, trained, and fit appropriately (Putthiwanit 2015) and share values with the company (Csehné-Papp–Keczer 2019). Accordingly, fitting the environment is fundamental for members to stay in an organization on the long run.

Regardless, the consequence of organizational culture and how it influences our understanding and feeling is still underdetermined. Therefore, organizational behaviorists are exploring this ubiquitous topic further. In a more comprehensive scope, if an organization is a multinational company, in which employees must be associated with others – domestically and internationally –, it appears to be more problematic the complex system of organizational culture.

As Putthiwanit (2015) underlines that employee, like human resources, are the costliest in different companies' budget. In the case of the multinational firms, their environment influences their competitiveness, especially their productions (Putthiwanit 2015). Therefore, if an organization succeeded to motivate its employees to work more productively it would impact the quality of their work. Additionally, it could affect business competitiveness in the future. Putthiwanit reports the findings of Barnett and Freeman (2001) who counted that a large-scale creative production based on some innovative structures could decline the

sluggishness in the organization. It would be very efficient for organizations if managers could motivate their employees to be more innovative. As a consequence, with employees who can faster adapt to a multinational enterprise's organizational culture, the company can evolve more efficiently (see Figure 2).

Figure 2 Employees Bounded with Multinational Enterprise's Organizational Culture
Source: Putthiwanit 2015: 484.

3. Interdependence of organizational learning and work-based learning

Learning is regarded as the foremost sustainable competitive advantage and any organization: those can learn better is more worthy of being successful than other competitors. Peter Senge identified 5 characteristics of the effective learning organization: systematic thinking; personal development; mental models; common vision and team learning (Senge 1990.)

Every researcher on the field agreeing that organizational learning is interrelated with the transfer of new knowledge to employees (Cummings−Worly 2015). Several studies have attempted to identify its central element. These studies underline the "critical role of information technologies, intense strategy, organizational design, and more newly, human resource management and organizational culture, since human beings are the central element in learning design" (Sanz-Valle et al. 2011: 997–1015).

Organizational culture can serve as a cognitive or interpretive criterion that affects the effectiveness of organizational learning and behavior (Mahler 1997). Schein (1996) suggested that organizational learning failures may be caused by a lack of communication among different cultures.

If enterprises desire to be successful, they must attach importance to corporate culture development. Entrepreneurs keep a critical part in the formation and growth of the corporate culture. A corporate culture suitable for business growth is invaluable (Cummings–Worley 2015: 23–73).

4. Methodology and field of the investigation

This theoretical research was carried out with the "desk research method", using secondary sources, based on analysis of publications and databases (Babbie 2017).

The data were chosen from two different fields: on one side, we had access to the database and publication of the Hungarian Central Statistical Office (www.ksh.hu).On the

other side, we were consulting the national characteristics of organization's cultural dimensions based on Hofstede's framework. Our forthcoming goal is to embed the results of this desk research analysis in the following empirical research project as an important theoretical background analysis

4.1. Short overview of German, Japanese, and U.S. economies

Germany is the most major national economy in Europe and shows a high business surplus, producing an extraordinary capital exported globally. A powerful relationship between the national culture and the organizational culture of the organizations reflects their founder country's effectiveness (Gerhart 2009).

Japan is considered a highly homogenous society regardless of its unique regional social and cultural patterns (Lewis 2014). From the 1970 leading industrial power in the world, today its position is weakening on the international market. The business etiquette is different as usual: Japanese keep a distance while taking part conversations and do not immediately respond to a question without evaluating the implication of their answer (Bucknall 2005).

The USA, the world's largest economy, deals massive trades among the rest of the world. Studying the cultural norms and values would be necessary to businessmen and entrepreneurs boarding the shore of the US economy. Americans possess a strong belief in the concept of equality: the American dream expresses that everyone should have equal rights, equal employment opportunities no matter which ethnicity or gender the individual belongs to (Gilbert 2018).

4.2. Presence and importance of German, Japanese, and U.S. subsidiaries in Hungary

In Hungary, multinational and transnational enterprises in foreign ownership are playing an important role as well in the employment of the local population (see Table 1) as in reaching important profits through their activities (see Table 2).

The situation of the labor market in Hungary improved Hungary significantly during the last decade: the number of employees increased from 3,765 million (January 2010) to 4.6 million people (January 2019)[1]. Parallelly, we can observe a significant increase in the number of employed workers by foreign transnational companies, which is reaching nowadays more than 20%. The leading investor companies in the Hungarian labor force are from Germany and the USA, while Japanese enterprises are ranked to the 8th (2010) and 7th (2019) positions among the top 10 investor countries (See details in Table 1).

German and Japanese companies were increasing employment in the last decade by almost 50%, while US companies were registering a slight growth of 10 percent in the volume of their employees.

[1] https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0098.html (downloaded: 21.05.2021.)

Table 1 Ranking of the first 10 foreign investor countries based on the number of employed persons in Hungary

Investor country	Number of employed persons	Percentage of employees in all foreign enterprises	Investor Country	Number of employed persons	Percentage of employees in all foreign enterprises (%)
	2010			**2019**	
Germany	151 410	25.1%	Germany	223 168	30.4%
USA	80 894	13.4%	USA	88 009	12.0%
Austria	77 198	12.8%	Austria	67 258	9.2%
United Kingdom	44 015	7.3%	United Kingdom	52 874	7.2%
France	38 332	6.4%	France	41 605	5.7%
Switzerland	25 741	4.3%	Switzerland	31 229	4.2%
Netherland	22 183	3.7%	Japan	28 474	3.9%
Japan	20 300	3.4%	Netherland	15 862	2.2%
Italy	13 391	2.2%	Denmark	15 828	2.2%
Belgium	11 145	1.9%	China	15 024	2.0%
Total	**484 609**	**80.5**	**Total**	**579 331**	**78.8**

Source: https://www.ksh.hu/stadat_files/gsz/hu/gsz0027.html (downloaded: 28.11.2021.)

The second-ranking of the investor country's enterprises is based on the competitive and effective economic performance: we are presenting the added values produced by the 10 most productive national subsidiaries group operating in Hungary (see Table 2). In 2010 and in 2019, the companies from Germany and the US were able to produce the most added values, whose performance is strongly correlated with their size. The Japanese companies, which were doubling their economic performance, we're stepping back a place (from 7th to 8th), in the rank of the leading investors in Hungary. That fallback is due to the fact that new participants, like South-Korean enterprises, entered the Hungarian labor market efficiently, and some serious competitors, like the Swiss companies, performed also better.

Table 2 The first 10 foreign investor countries based on the amount of the added values produced in Hungary

Country	Added values (in a million HUF)	Percentage of added values in all foreign enterprises	Country	Added values (in a million HUF)	Percentage of added values in all foreign enterprises
	2010			**2019**	
Germany	1 848 391	29.5%	Germany	3 312 918	29.3%
USA	1 297 194	20.7%	USA	1 846 127	16.4%
Austria	519 280	8.3%	Austria	947 949	8.4%
France	478 990	7.6%	United Kingdom	656 289	5.8%
United Kingdom	314 382	5.0%	France	656 115	5.8%
Netherland	211 011	3.4%	South Korea	441 674	3.9%
Japan	202 065	3.2%	Switzerland	404 851	3.6%
Switzerland	199 917	3.2%	Japan	401 352	3.6%
Italy	132 111	2.1%	Netherland	282 131	2.5%
Finland	122 536	2.0%	China	245 597	2.2%
Total	**5 325 877**	**85.0**	**Total**	**9 195 004**	**81.5**

Source: https://www.ksh.hu/stadat_files/gsz/hu/gsz0027.html (downloaded: 28.11.2021.)

Summarizing the above-mentioned tables, we can conclude that in Hungary, the three investigated organizational cultures (German, US, and Japanese) have a stable place in the top 10 investor countries, with high employment rates and good economic performance. These groups of companies are employing approximately 7.5% of the total Hungarian labor force.

5. Findings of the theoretical research – organization's cultural dimensions

Scholars have specified several dimensions for organizational culture to make corporate culture measurable construct. For instance, Bock et al. (2005) emphasized three dimensions: innovativeness (1), collaboration (2), and fairness (3).

Everd and Gert (2011) determined seven organizational culture dimensions that can affect employees' knowledge-sharing and learning behavior: conflict solution, disposition towards adaptation, participation of employees, reward orientation, place of authority, leadership style, and goal transparency.

National culture has impacted significantly on corporation activities, from company structure to group employee performance. Geert Hofstede is a scholar authority who designed a model to represent different cultural 'dimensions' and has investigated problems linking to cultural differences (Hofstede et al. 2010).

Geert Hofstede's model was based on a study of IBM employees in fifty countries. As a result, four different dimensions occurred in the late 90's: power distance; uncertainty avoidance; individualism or collectivism; masculinity, or femininity (Hofstede et al. 2010). Later, Hofstede cooperated with economist Bob Waisfisz and they added two semi-autonomous dimensions to the original list: long-term orientation/short-term orientation and indulgence (Hofstede et al. 2010).

6. Japanese and German, and American cultures, from Hofstede's perspective

This study is aiming to analyze German, Japanese, and American enterprises' cultural dimensions. There is a significant relationship between the nationwide culture and the organizational culture of the companies mirroring their creator country (Gerhart 2009: 242). Different countries have different environments for organizations based on various elements, among others regulations, markets, collective bargaining, labor forces, etc. (Gerhart 2009: 242).

In the following part, we try to present the three working cultures taking into consideration their place in Hofstede's cultural theory (see in details Figure 3). In that part we are taking in consideration the earlier findings Karpuschkin (2014) who was performing a two-dimensional comparison set for the German-US national characteristics.

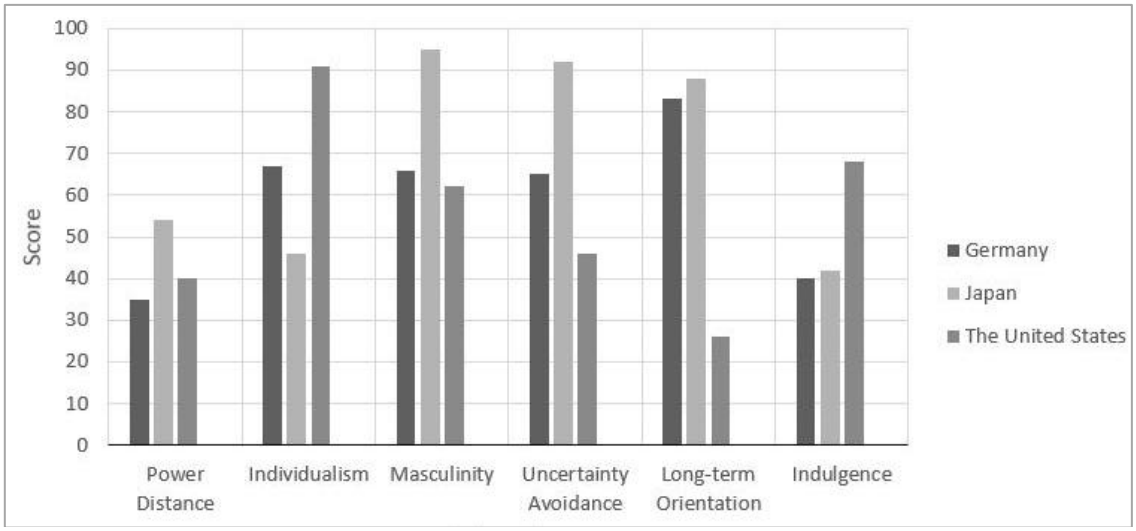


Figure 3 Country business culture comparison in Hofstede's cultural dimensions
Source: own compilation based on www.hofstede-insights.com/country-comparison (downloaded: 20.10.2021.)

Power distance explains how social imbalance is recognized in different cultures. Hofstede describes how children are raised in high Power Distance cultures, emphasizing respecting

elders, moved through to adulthood. Hence, organizations in those cultures are much more centralized, and employees choose a more autocratic leadership style. There are broad salary gaps in the hierarchical system. Alternatively, inequality is not wanted in low power distance cultures; employees like to be consulted regarding the decision-making process and desire a more innovative and democratic manager (Hofstede et al. 2010: 53–88).

Germany with 35 and the U.S. with 40 have both low Power Distance. Germany stays highly decentralized with a powerful middle class. In contrast, Japanese working culture is much stronger characterized by Power Distance (54 points).

Individualism versus collectivism dimension is focusing on individual's preferences to belong to a generally connected community. On the other hand, collectivist structures emphasize related social units like the family instead of the self. In an individualistic society, employees need to have the freedom to work independently and have some challenges to help them acquire self-development. In collectivist cultures, specific authority systems are responsible for the association of employees and the collective's coherence and performance (Hofstede et al. 2010: 89–134).

Germany is highly individualistic with 67 points in that dimension, while the U.S. has highest score of 91 among the 3 cultures. In contrast, the Japanese working culture put the emphasis on collectivity (only 46 points reached in that dimension.)

Masculinity expresses cultures with different gender positions: In some of them where men are more focused on success, challenge, progress, competitions, and prizes. In contrast, women are engaged with the quality of life, humility, dignity, and satisfaction. Femininity describes cultures where gender roles co-occur. In masculine society, leaders are more specific, powerful, and decisive, while feminine cultures keep more involuntary leaders who negotiate conflicts and motivate decision-making participation (Hofstede et al. 2010: 135–186).

German business's culture, with a score of 66 in that dimension, put the emphasis on the masculine values. The U.S., with a score of 62, is considered as being "masculine, as they ambitiously strive for success" (Karpuschkin 2014: 6). The more important difference in the gender aspect can be observed in the case of Japanese working environment (95 points), where masculinity is the highest rated, based also on historical traditions.

Uncertainty avoidance is reflecting how a culture sense vulnerable or unsure in unfamiliar statuses. Thus, individuals desire a structured circumstance with regulations, controls, and policies in excellent uncertainty avoidance cultures. Hard work is included, and there is a strong sense of pressure amongst the workforces. On the other hand, in weak uncertainty avoidance cultures, regulations make distress, almost fear, and exist where needed. People try to live more comfortable in these cultures and work slower (Hofstede et al. 2010: 187–234).

Germany working culture has strong uncertainty avoidance (65 points). In contrast, the U.S. has a lowest score of 46. In that category Japan reaches almost the top (92 points) as well.

Long-term orientation is focusing how people of different cultures think about time and future. "Long-term orientation stands for the fostering of virtues oriented toward future rewards — in particular, perseverance and thrift. Its opposite pole, short-term orientation, stands for the fostering of virtues related to the past and present — in particular, respect for tradition, preservation of "face," and fulfilling social obligations" (Hofstede et al. 2010: 235). The high score of the long-term orientation index specifies how a nation respects its importance of long-term commitment and how nicely they appreciate the traditions. That is why enterprises spend additional time developing in such communities. Low long-term

orientation defines the countries where changes occur quickly, and commitments and responsibilities are not barriers to change (Hofstede et al. 2010: 235–276).

In that perspective, Germany (83 points) and Japan (88 points) business cultures are showing more important links to their traditions, while the US is performing weaker in that category (26 points). The main focus is in the US working culture is to helping the realization of the development and the change.

Indulgence versus restraint is associated with the basic human desires related to enjoying the existence of life: "Indulgence stands for a tendency to allow relatively free gratification of basic and natural human desires related to enjoying life and having fun. Its opposite pole, restraint, reflects a conviction that such gratification needs to be curbed and regulated by strict social norms" (Hofstede et al. 2010: 281). Indulgence is related with human values such as happiness, life control and importance of leisure (Hofstede et al. 2010: 277–299).

The score of 40 indicated Germany's social standards that control strongly its activities and perceptions. In the Japanese working culture we can observe similarly strict result (42 points). In contrast, the US companies are giving more freedom to their employees (68 points).

Theoretical summary and planning of the forthcoming empirical research

The theoretical background analysis suggests that the differences between the three types of analyzed national culture will be manifest and essential also in the human development praxis of the foreign companies implanted in Hungary, which we seek to research deeply in the future.

The national cultural dimensions will certainly affect the organizational learning, the development mechanisms and partly influence the training strategies of the subsidiaries of international companies present in Hungary.

In the following year 2022, our goal will be to understand and explore those differences based on an empirical investigation, in the cases of concrete companies working culture: We intend to carry out a small-scaled qualitative analysis of a dozen of chosen companies (belonging in equal part to Japanese, German and US economic field of interests), and to identify the differences of the organizational culture and training practices. Our long-term goal is to understand what cultural aspects and innovative solutions are the more favorable for employees' training and development.

References

Al Mheiri, H.−Zakaria N. 2014. Understanding Organizational Culture for Effective Knowledge Sharing Behaviors in the Workplace. *Organizational Cultures* 13(3): 33−52.

Babbie, E. 2017. *Basics of Social Research* (7th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.

Barnett, W.−Freeman, J. 2001. Too Much of a Good Thing? Product Proliferation and Organizational Failure. *Organization Science* 12(5): 539−558.

Bock, G.-W.–Zmud, R.W.–Kim, Y.-G.–Lee, J.-N. 2005. Behavioral Intention Formation in Knowledge Sharing: Examining the Roles of Extrinsic Motivators, Social-Psychological Forces, and Organizational Climate. *MIS Quarterly* 29(1): 87−111.

Bucknall, K.B. 2006 *Japan Doing Business in a Unique Culture*. Raleigh, NC: Boson Books.

Csehné Papp, I.–Keczer, G. 2019. Management Challenges Imposed by the Ongoing Economic Changes. *Taylor Gazdálkodás és Szervezéstudományi Folyóirat* 2(36): 24−35.

Cummings, T.G.–Worley, C.G. 2015. *Organization Development and Change* (10th ed.). USA: Cengage Learning.

Everd, J.J.–Gert, R. 2011. The Mediating Effect of Knowledge Sharing Between Organizational Culture and Turnover Intentions of Professional Nurses. *South African Journal of Information Management* 13(1): 1−6.

Gerhart, B. 2009. How Much Does National Culture Constrain Organizational Culture*? Management and Organization Review* 5(2): 241–259.

Gilbert, D.L. 2018. *The American Class Structure in an Age of Growing Inequality* (10th ed.). United Kingdom: Sage Publications.

Hofstede, G. 1980. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. California: Sage Publications.

Hofstede, G.–Hofstede G.-J.–Minkov M. 2010. *Cultures and Organizations – Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival* (3th ed.). New York: McGraw-Hill.

Karpuschkin, V. 2014. *Essential Differences between the German and American Business Culture*. Munich: Grin Verlag.

KSH Database – Hungarian Central Statistical Office (www.ksh.hu) (downloaded: 20.11.2021.)

Lewis, R 2014. What you Should Know about Negotiating with Japanese. http://www.businessinsider.com/negotiating-with-japanese-2014-5?IR=T (downloaded: 20.10.2021.)

Mahler, J. 1997. Influences of Organizational Culture on Learning in Public Agencies. *Journal of Public Administration Research and Theory* 7(4): 519–540.

Parker, C.–Baltes, B.B.–Young, S.–Huff, J. et al. 2003. Relationships between Psychological Climate Perceptions and Work Outcomes: A Meta-Analytic Review. *Journal of Organizational Behavior* 24(4): 389–416.

Putthiwanit, C. 2015. Exploring the Impact of Organizational Culture on Employees in Multinational Enterprise: A Qualitative Approach. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 207: 483–491.

Ruggles, R. 1998. The State of the Notion: Knowledge Management in Practice. *California Management Review* 40(3): 80–89.

Sanz-Valle, R.–Naranjo-Valencia, J.C.–Jiménez, D.–Perez-Caballero, L. 2011. Linking Organizational Learning with Technical Innovation and Organizational Culture. *Journal of Knowledge Management* 15(6): 997–1015.

Schein, E.H. 1996. Culture: the Missing Concept in Organization Studies. *Administrative Science Quarterly* 41(2): 229–240.

Schein, E.H. 2004. *Organizational Culture and Leadership.* (3rd ed.) San Francisco, USA: Jossey-Bass.

Senge, P. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.

Trilingual education in Kazakhstani Higher Education: from the theory to the empirical research

Bakhyt Aubakirova
Doctoral School of Education, Eötvös Loránd University, Budapest

Introduction

It is important to pay attention first to the implementation and integration process of educational reform in a specific education system. Kazakhstan is now witnessing a new educational policy practice in higher education institutions which was initiated by the first president of the country. The importance of the 'Trinity of Languages' program lies in three principles where each language has its function: Kazakh language as a native, Russian as an official and English as the language for successful integration into the global economy (Aubakirova et al. 2019a).

While putting into practice any educational reform, much effort is put on the shoulders of educational agents such as teaching staff. To ensure success of the Trinity of languages program, policymakers and educational institution leaders should consider how prepared universities and teachers are, in particular the will, motivation and interests of the latter (Mclaughlin 1990).

This study explores multilingual educational practice in Kazakhstani higher education. Its main focus is on the role of teachers and their ways of preparedness for the multilingual program and determination of challenges they encounter.

1. The background of the research: The 'Trinity of Languages' Program

First, it is important to conceptualize the notion of multilingual education related to this study. In the framework of this research study, we consider multilingual education to be: "Any school program in which more than one language is used in the curriculum to teach non-language academic subject matter or in which the language of schooling does not match the language of the home or community. The reasons for incorporating the languages, the specific languages chosen, the structure of the program, and the relation between the school languages and the community, vary widely and influence educational outcomes…" (Bialystok, 2016: 666–667).

Multilingualism and multilingual education are becoming one of the most important educational issues in the Kazakhstani educational system (Aubakirova–Mandel 2018). The Trinity of Languages program was first introduced in 2004 by the head of the nation. Along with this, the next step of implementing trilingual education was proposed in 2007 in the message of the President 'New Kazakhstan in a new world'. This involved the attraction of teaching staff from abroad and so the gradual implementation of trilingual education started (Nazarbayev 2007). There have been several important state programs for the implementation of multilingual education development including for instance the State Program 2011–2020. This program is divided into three important stages that define actions for putting the educational innovation into practice (Aubakirova et al. 2019a).

Another program is the implementation of the roadmap for the development of trilingual education for 2015–2020. This aimed to update the curricula content at all levels of education and had four focuses: ensure the continuity of trilingual education in the context of

a single educational environment; improve the training and retraining of teaching staff for the effective implementation of trilingual education; ensure effective research in the field of trilingual education in Kazakhstan; popularize the project 'Trinity of Languages' (Zubko 2017).

The roadmap provides 7 strategic directions (Zubko 2017):

- Improving the regulatory and legal framework for trilingual education;
- Research activities on the study of problems of trilingual education;
- Methodological and educational support of trilingual education;
- Training and professional development;
- Institutional support for trilingual education;
- Information support of trilingual education;
- Financing of trilingual education.

2. Multilingual education in Kazakhstani higher education institutions

Kazakhstan is focusing on the realization of the higher education system as well as modernizing it. Therefore, the government launched The State Program for Education Development in the Republic of Kazakhstan 2011–2020 (SPED) the goal of which is to 'increase competitiveness of education and development of [Kazakhstan's] human capital through ensuring access to quality education for sustainable economic growth'. SPED details the measures for the provision of the educational reforms regarding the structure, content, technologies, management, financing, and other features (Aubakirova et al. 2019b).

There are one hundred and twenty-five higher education institutions in Kazakhstan. fifty-four of these higher education institutions are private and the other sixteen are corporatized, one is international, thirty-one non-civil, nine national and one is autonomous (Nazarbayev University) (*Higher education in Kazakhstan*) (based on "Ministry of Education and Science of the RK" n.d.).

Table 1 Higher Education Institutions in Kazakhstan

Types of HEIs	National	International	State-owned	Corporatized	Private	Non-civil	Autonomous educational organization
HEI numbers (125)	9	1	31	16	54	13	1
Multilingual education	6	1	26	7	2	-	-

Source: own compilation based on "Ministry of Education and Science of the RK" n.d.

In accordance with Kazakhstani scholars (Sagyndykova et al. 2017), the development of multilingual education is expanding annually. In terms of the given statistics in the 2012–2013 academic year, thirty-two higher education institutions established specific departments to foster trilingual education where English language is used as a language of instruction. In the 2015–2016 academic year, the number of multilingual departments expanded to forty-two out of 125 higher education institutions. Six of them were national HEIs, twenty-six were state HEIs, one was an international HEI, seven were JSC (Joint Stock Company) HEIs and two were private HEIs (Sagyndykova et al. 2017).

It was estimated then that 16121 students studied at bachelor's degree level, 1662 at postgraduate level and 223 studied in graduate education (Sagyndykova et al. 2017). The teaching staff in multilingual education consisted of 2121 teachers who conducted lessons in English (Sagyndykova et al. 2017). In 2012 training in three languages began in seventeen universities. Teacher preparation is conducted in English as a medium of instruction in

biology, chemistry, physics, and ICT (Information and Communication Technologies). Since 2016 there has been a transformation to the model of multilingual education, a model termed '50:20:30' which means 50% of subjects are conducted in the first language, 20% in the second language and 30% in the third one (Irsaliyev et al. 2017: 139).

There are two platforms for disseminating multilingual education where it is piloted and spread to the mainstream universities: Buketov Karaganda State University (KarSU) and Nazarbayev University (NU). KarSU is regraded a center for training teachers providing them with both English courses and teacher training in appropriate and specific teaching methodology. NU disseminates and conducts research in the field of multilingual education and even established a multilingual education program dimension in the graduate school of education.

There are international and national centers dedicated to the teachers' professional development such as the 'Bolashak international program' and National Professional Development Center, the 'ORLEU' center. It was launched by the first president of the Republic of Kazakhstan (RK), N. Nazarbayev, and was established in 1993. This program is fully financed by the government, and it gives an opportunity for alumni, teachers and educators to study or do an internship abroad in the leading universities of the world. This program aims to develop human capital for the country's development. A number of applicants have completed this 'Bolashak' scholarship which benefits the participant's career. One of the key priorities of the Bolashak program is that it provides the nation with trained and highly qualified professionals and experts in a specific area who can then disseminate insights and contributions to benefit the nation's social and economic development. Bolashak alumni are the key drivers of modernization and improvement for the knowledge-based society and play a key role in decision making on fundamental issues (Nessipbayeva 2014).

Another incentivizing pillar is governmental institutions for teacher's professional development the so-called National Professional Development Center (NPDC), "Orleu" which is dedicated to the improvement of knowledge and skills of teachers in higher education and schools. This NPDC "Orleu" is widely spread in all the regions of Kazakhstan providing pedagogical staff of all educational sectors with a high quality of education.

3. Scope and method of the research

The focus of this study is devoted to the multilingual education development in Kazakhstani higher education institutions for the purpose of enrichment in terms of theory and practice. The research seeks to explore teacher preparation as well as challenges they encounter. It also investigates the typical teacher clusters determined in this program. The study addresses these questions.

- How are teachers prepared to participate in the multilingual education program?
- What challenges do the teachers encounter while working in a multilingual program?
- What kind of typical teacher clusters can be identified in multilingual education?

This study uses a qualitative research method (Creswell–Creswell 2014). This research uses the following research instrument: semi-structured and open-ended, face-to-face interviews to explore the participants' learning practices. Interviews were implemented as the main tool for conducting this research to elicit rich data about the learning process of teachers in multilingual education. In addition, interviews involve data accumulation via direct verbal interaction among individuals (Cohen 2000).

3.1. Target groups and sample size

To reach the goal this study recruited university teachers (n=27), only those who are engaged in teaching in multilingual groups, and used a snowballing method of sampling (Coe et al. 2017). The two universities used for data collection, are situated in North Kazakhstan and train professionals in different scientific disciplines. Both universities launch and develop multilingual education, both universities joined the program in the 2017–2018 academic year.

All the interviews were recorded and transcribed by the researcher. In the process of data processing the collected data was analyzed using Atlas.ti software. All the interviews were conducted according to ethical considerations and allowed for the anonymity and confidentiality of the participants.

4. Findings

The presentation of research results consists in determining the following: how teachers are prepared to participate in multilingual programs; the challenges they face in the frame of multilingual program; a typology of teachers' learning patterns.

4.1. How teachers are prepared

The preparation of the faculty members participating in the multilingual education program at Kazakhstani universities is done by both the teachers themselves and by higher education institutions.

Table 2 Main ways of teachers' preparation for multilingual program

BY SELVES	BY EDUCATIONAL INSTITUTION
Involvement in discussions	Providing workshops, seminars
Use of three languages in the class	Participation in conferences
Preparing teaching materials from different sources	Participation in English courses
Boosting communicative skills	Inter-institutional training attendance
Use of their research in the class	Directing to "Orleu" courses

Source: own compilation based on the interview results 2021.

The most frequently mentioned activities they are engaged in are depicted in the table above. For instance, most of the faculty members emphasized the involvement in discussions with colleagues. "According to work, we have some discussions when we have some problems in teaching or if I have some new discipline which I do not know how to teach. Then of course I ask for help. A lot of discussions we have, maybe but approximately ten times a day let's say. We discuss during the breaks, coffee breaks" (INT 02). Another interviewer stresses the discussion related to the choice of books, "We discuss the choice of the books with colleagues for the students as we have different groups…".

4.2. Main challenges for teaching staff

Before implementing any educational policy in practice, it is important to avoid any possible challenges that may occur. Since the multilingual education program is at an early stage of development in the context of higher education institutions, the teaching staff encounters several obstacles.

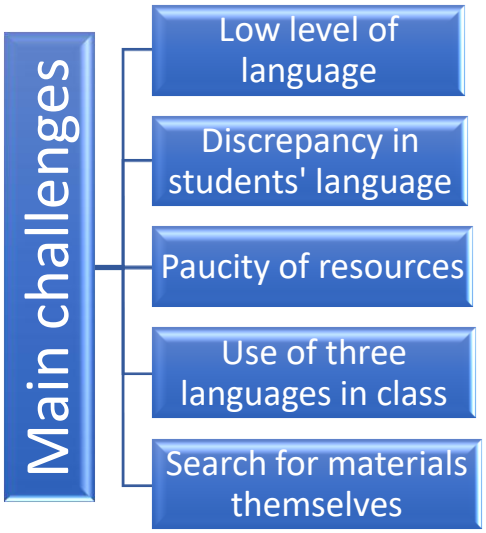


Figure 1 Main challenges teachers encounter
Source: own compilation based on the interview results 2021.

Figure 1 depicts several challenges that the teaching staff encounter while working in a multilingual program. Some of the participants described their low level of foreign language proficiency, 'My level of English was low…' and such a weakness in foreign language proficiency brings challenges. For instance, they emphasize that 'My knowledge of English is not so good and my language barrier…, I am afraid to make a mistake in front of students during the class' (INT-014).

One of the fundamental problems facing teaching staff is the paucity of teaching and methodological resources and aids. Faculty members highlight that: 'In physics we have formulas and terminology and definitions, so we provide the students in English with such resources. We published a dictionary with terminology on physics that are frequently used in our lessons in three languages Kazakh, Russian, English. This dictionary contains not only terminology but definitions and formulas as well in three languages. In addition, we also provide students with electronic dictionaries that they use' (INT-07).

Teachers attempt to find the needed materials and organize it themselves to fit the educational program. As the teacher above states, they even create a terminology dictionary in three languages and publish it on their own to use in class.

4.3. Typology of teachers' learning patterns

To explore collected data, the participants of this research are typified according to their types of learning in terms of skills and competency-based features (Aubakirova 2021).

Table 3 Typology of clusters and important frequent codes

CLUSTERS	CODES
Active and efficient collaborators	Collaboration with colleagues (IL-056), Seminars for sharing experience in multilingual setting (IL-018), Writing research articles in collaboration (IL-037), Participation in conference (NL-012), Mutual support with colleagues (IL-020).
Competitive lifelong learners	Implementation of the gained knowledge (IL-31); Developing skills and competence (IL- 010); Participating in trainings and seminars (NL-010); Finding additional information on science subjects (IL-012); Participation in English speaking clubs and activities (IL-049).
Challenge confronters	Teacher overload (IL-026); Lack of possibility to use English language in everyday life (IL-09); Lack of time (IL-027); Facing difficulties in understanding the exact theme (IL-054); Encountering challenges (IL-052),
Passive job-performers	Less motivated (NL-015); Dissatisfaction with teaching resource provision (IL-015); Lack of specific teaching materials (IL-58); Different level of language proficiency (IL-048).

Source: own compilation based on the interview results 2021.

4.3.1. Active and efficient collaborators

As can be observed from the quotations, faculty members are frequently involved in collaborative discussions with colleagues. Moreover, there are some departments which create their own way of collaboration through the lens of the so-called Links. This happens with 70 % of the members of the 'Active and efficient collaborators' cluster.

'We discuss the choice of the books with colleagues for the students as we have different groups, different educational programs. Some teachers teach for biology students, some teachers teach for mathematics, so we can discuss the choice of the books and the choice of the examination and the choice of exercises and kinds of work they are planning to organize during the classes' (INT 05).

Teachers underline they communicate, 'Everyday… everyday… Because my colleagues they have the same difficulties… because we have links. For example, I am working with first year students from mathematics and my colleagues, they work with first year students from physics faculty, and we must communicate everyday discussing some tasks and discussing some activities. And it means that we are just boiling in our own pot' (INT 06).

From these statements, it is obvious how closely teachers collaborate. Discussions that take place between them contribute to the development of their on-the-job decision-making and problem-solving abilities. Collaboration is regarded as an impetus which assists teachers to be more committed to their professional teaching issues.

4.3.2. Competitive lifelong learners

This category of teachers is characterized by a participation in research projects, regular seminar attendance, network building as well as implementation of specific teaching methods, specified by these teachers themselves.

Strong involvement in research projects of the faculty members can also be observed in this cluster. Members both conduct research and participate in conferences to share their research findings. Teachers also highlighted the importance of networking, as indicated by this teacher's description of how he networked to promote his research further in another university abroad. 'This year I have the opportunity to study in Belgium for three months. Thanks to my participation in these past conferences, I have found new connections through those contacts that are intriguing to my subject matter. So, their topic is close to my own, and they want to connect their topic with my research. Because in their research my subject has not yet been studied. It is funded by the same university. Only they have won three-four-year projects and they are collecting a team for that project. My main goal is to work with them and publish in the top-rated journals' (INT 017).

Teachers emphasize the importance of networking with colleagues from foreign universities as well as network building capacities. Networking mainly results from conference participation.

4.3.3. Challenge confronter

This category of academics discussed issues of foreign language learning indicating the frequency of language practice, language barriers. This cluster includes those find challenging almost everything in their way. For example, concerning English language practice, the members of this cluster said: '…as we are learning something, we have tasks we have homework and just spend time on preparing for lessons, I mostly do not practice English and help my children. I use English only in the lessons' (INT 08).

Teachers complain about the paucity of time for practice stating that: 'It's difficult to answer because as you know English is not well-known in our small town. Even between us, teachers, in the department we don't speak to each other in English, and I understand the reason for it, because every teacher has a big teaching load and imagine that talking English for a whole working hour. After the workday we need maybe just to rest and talk in those language, which is everyday language, in Russian for example' (INT 012).

Participants that lack of opportunities for language development, relate this to being overloaded: "…well, good question because when you are overloaded, especially these days with this trinity program I don't have pretty much free time for taking part in any workshops and seminars" (INT 012).

Thus, these comments highlight the huge workload, being overloaded at work and being so tired that they do not exert any efforts and endeavors to practise language or even to search for the opportunities to practise it outside classroom. A heavy workload does not allow them to do any other activities. Preparation for the classes takes much of their time. However, they noted that they attempt to practise with their children, but such language practice cannot be considered as relevant to the activity of teaching academic subjects through the medium of English.

4.3.4. Passive job-performers

Passive job-performers can be characterized by teachers' passiveness in practising the foreign language as well as low participation in learning events in and outside of educational institutions. Teachers who belong to this category state for instance: 'Unfortunately, I can't use it anyway because for example, when I leave the university, I forget that I am a teacher of the English language because there is no one to communicate with. But this year we had some

volunteers she is from the USA that's why sometimes after classes we have to communicate' (INT 023). This participant emphasizes the lack of opportunities to practice a foreign language outside the classroom and she refers to the absence of an English-speaking community. However, she describes how the university invited volunteer teachers to teach but from the expression 'have to communicate' she expresses an unwillingness to learn from that situation. In short, teachers did not appear to master the foreign language skills and competences.

Conclusion

To recap, it is necessary to consider different ways of teachers' preparation towards the policy of multilingual education beforehand in order to avoid challenges that may be brought during the procedure. Teachers are prepared in two ways: teachers themselves in that teachers endeavor to be involved in different learning and professional events; by academic units, universities also provide with necessary professional development activities[1]. Teachers engaged in a multilingual education program were sent to those universities which serve as a platform for disseminating multilingual programs. Faculty members were trained there to boost their foreign language proficiency and practise the teaching of their science subjects in English. Bolashak program and Orleu center are also influential learning platforms where teachers foster their professional development in related and necessary fields.

Challenges to implementation of any innovative policy can hinder the success of that policy. The participants identified the following challenges: low level of foreign language proficiency; paucity of teaching resources; use of three languages in the classroom; searching and preparing teaching materials teachers themselves[2].

Regarding the learning patterns of the teacher participants, the following could be identified: active and efficient collaborators; competitive lifelong learners; challenge confronters; passive job-performers. Each of these categories has specific elements describing each cluster and their learning activities and process[3].

Bibliography

Aubakirova, B.–Mandel, K. 2018. The Concept of Multilingualism. *Vestnik of Kokshetau* 4: 16–24.

Aubakirova, B.–Mandel, K.–Benkei-Kovács B. 2019a. Multilingual Education in Kazakhstan and Model of Multilingual Education in the European Context. *PedActa Journal* 9(2): 25–36.

Aubakirova, B.–Mandel, K.–Benkei-Kovacs B. 2019b. European Experience of Multilingualism and the Development of Multilingual Education in Kazakhstan. *Hungarian Educational Research Journal* 9(4): 689–707.

Aubakirova, B. 2021. Typology of Teachers' Learning Patterns in Trinity of Languages Education Program in Kazakhstani HEIs. *Practice and Theory in Systems of Education* 15(1): 35–49.

Bialystok, E. 2016. Bilingual Education for Young Children: Review of the Effects and Consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(6): 666–679.

Coe, R.–Waring, M.–Hedges, L.–Arthur, J. 2017. *Research Methods & Methodologies in Education.* 2nd ed. London: SAGE.

[1] For more detail, See the Table 2
[2] See Figure 1
[3] For more detail, See Table 3

Cohen, L.–Manion, L.–Morrison, K. 2000. *Research Methods in Education.* 5th ed. London: Routledge Falmer.

Creswell, J.W.–Creswell, J.D. 2014. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approach*. London: Sage publications.

Irsaliyev, S.E.–Karabassova, L.Ch.–Mukhametzhanova, A.Z.–Adil, A.B.–Bekova, M.A.–Nurlanov, Y.B. 2017. *Teaching in Three Languages: International Experience and Recommendations for Kazakhstan.* Astana: JSC "Information – Analytic Center".

Mclaughlin, M. 1990. The Rand Change Agent Study Revisited: Macro Perspectives and Micro Realities. *Educational Researcher* 19(9): 11–16.

Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan Bologna Process and Academic Mobility Center. http://enic-kazakhstan.kz/en/realizbp/spisok-vuzov-rk (downloaded: 15.03.2018.).

Nazarbayev, N. 2007. Address of the President of the Republic of Kazakhstan, Nursultan Nazarbayev, to the people of Kazakhstan. www.akorda.kz (downloaded: 25.04.2018.).

Nessipbayeva, O. 2015. The Bolashak Program in Building a Democratic and Prosperous Society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 191: 2275–2279. State University, 4: 16–24.

Sagyndykova, Zh.O.–Svinarchuk, A.I.–Kubrina, T.A. 2017. Polylingvalnayakommunikaciya v Kazakhstane: Rechevoe I tekstovoepredstavlenie [Polylingual communication in Kazakhstan: Speech and text production]. Kokshetau, Kazakhstan: Mirpechati.

Zubko, N. 2017. Road Map for Trilingual Education as a Strategic Orientation of Contemporary Education. https://infourok.ru/dorozhnaya-kartatrehyazichnogo-obrazovaniya-kak-strategicheskiy-orientir-sovremennogoobrazovaniya-1674007.html (downloaded: 12.02.2019.).

Lehet-e India az új Kína?

Imre Gabriella – Remsei Sándor
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

India a kilencvenes évek elején kezdeményezett strukturális átalakítás és külgazdasági nyitás eredményeként napjainkra Kína mellett a világ egyik leggyorsabban bővülő gazdaságává vált. Vásárlóerő-paritáson mért GDP-je 2018-ban meghaladta a 8 ezer milliárd USD-t, ezzel a világ össztermelésének 7%-át biztosította, és a harmadik helyen állt az Egyesült Államok és Kína mögött. Folyóáron számított GDP-je 2,8 ezer milliárd USD-t tett ki ugyanebben az évben (Worldbank 2021). A legtöbb ágazat tekintetében egyedülálló gyártási kapacitásokkal rendelkező ország világkereskedelembe és globális értékláncokba történő integrációja azonban alacsony szintű maradt: részesedése a világ áruexportjában 2018-ban mindössze 1,7% volt a WTO adatai szerint, míg Kína esetében ez az arány 18% (WTO 2021). Az alacsony exportrészesedés elsősorban Indiának a térségben egyedülálló fejlődési útjával magyarázható, hiszen amíg az ázsiai feltörekvő országok többségének a munkaintenzív feldolgozóipari termékek exportja révén bővült a gazdasága, India gyors gazdasági növekedéséhez elsősorban a szolgáltató szektor dinamikus fejlődése járult hozzá (2018-ban az ország globális szolgáltatásexportból való részesedése elérte a 3,5%-ot). A nemzetközi termelési láncokba való fokozottabb bekapcsolódás, a feldolgozóipari ágazat megerősítése ugyanakkor létkérdés a jövőben India számára, hiszen az ország már 2018/2019 első negyedéve óta a gazdasági növekedés jelentős lassulásával szembesül. A becslések szerint a koronavírus-járvány következtében a 2020/2021-es pénzügyi évben[1] akár a 8%-ot is elérheti a bruttó hazai termék csökkenése. A feldolgozóipari ágazat megerősítése azonban út lehet a munkahelyek számának és a jövedelmek újbóli növekedéséhez.

A tanulmány célja, hogy hozzáadottérték-alapú kereskedelmi statisztikák (OECD TiVA) segítségével és a témával foglalkozó szakirodalom alapján értékelje India globális termelésben játszott szerepét, és feltárja az ország alacsony GVC-integrációjának okait. További törekvés, hogy azonosítsuk a globális értékláncokban való részvétel szempontjából jelenleg meghatározó szektorokat, illetve azokat a feldolgozóipari ágazatokat, amelyek a világgazdasági körülmények megváltozásával (például az Egyesült Államok és Kína közötti kereskedelmi konfliktus újbóli kiéleződésével vagy a fejlett országok termelési bázisainak Kínából való elmozdítása esetén) versenyképessé válhatnak a jövőben. Végül kitérünk a globális értékláncokba történő integráció belső, gazdaságpolitikai akadályaira.

1. India külkereskedelme hagyományos megközelítésben

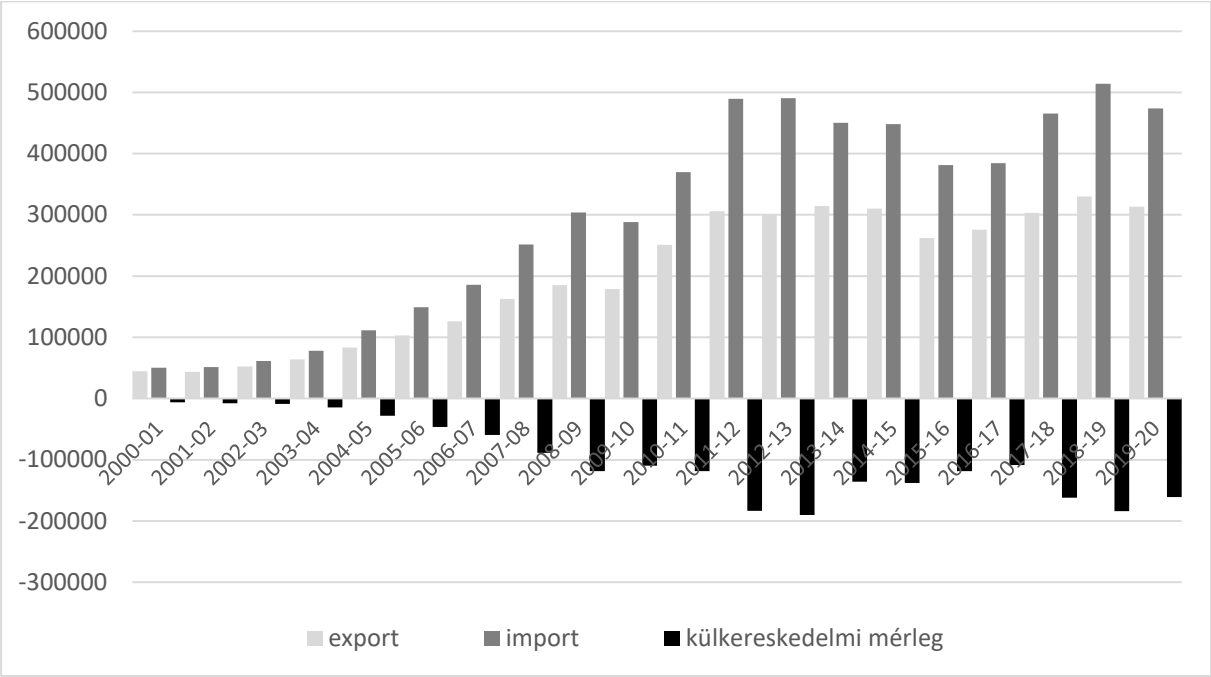
A nyolcvanas évek elején a kezdetben óvatos, 1991/1992-től pedig a radikálisabb piaci reformok bevezetésének köszönhetően India új növekedési és fejlődési szakaszba lépett. Az intézkedések hatására nőtt az ipari termelés, és a kereskedelmi nyitás eredményeképpen kezdetét vette az ország fokozatos világgazdasági integrációjának folyamata (Virmani 2006, Imre 2011). Az elmúlt évek lassú világgazdasági és világkereskedelmi növekedéssel és

[1] Indiában a makrogazdasági adatokat nem naptári, hanem pénzügyi évek szerint gyűjtik. A pénzügyi év Indiában április 1-jétől a következő év március 31-ig tart.

növekvő protekcionizmussal jellemezhető globális környezete ellenére India külkereskedelmi forgalma folyamatosan növekedett (Gupta 2019).

1.1. Árukereskedelem

Az áruexport értéke a 2000/2001 és 2018/2019 közötti időszakban a hétszeresére nőtt: 2011/2012-ben lépte át először a 300 milliárd USD értéket, 2018/2019-ben pedig elérte eddigi maximumát, 331 milliárd USD-t. Az import növekedése még az exportnövekedés ütemét is meghaladta: értéke a vizsgált időszakban 50 milliárd USD-ről 514 milliárd USD-re emelkedett, azaz megkilencszereződött. Az áruimport áruexportot meghaladó dinamikus növekedése az árukereskedelmi mérleg egyre növekvő hiányát eredményezte, amely 2018/2019-ben elérte a 184 milliárd USD-t a Government of India, Ministry of Commerce and Industry, Department of Commerce, Annual Report 2018–2019 alapján (1. ábra).



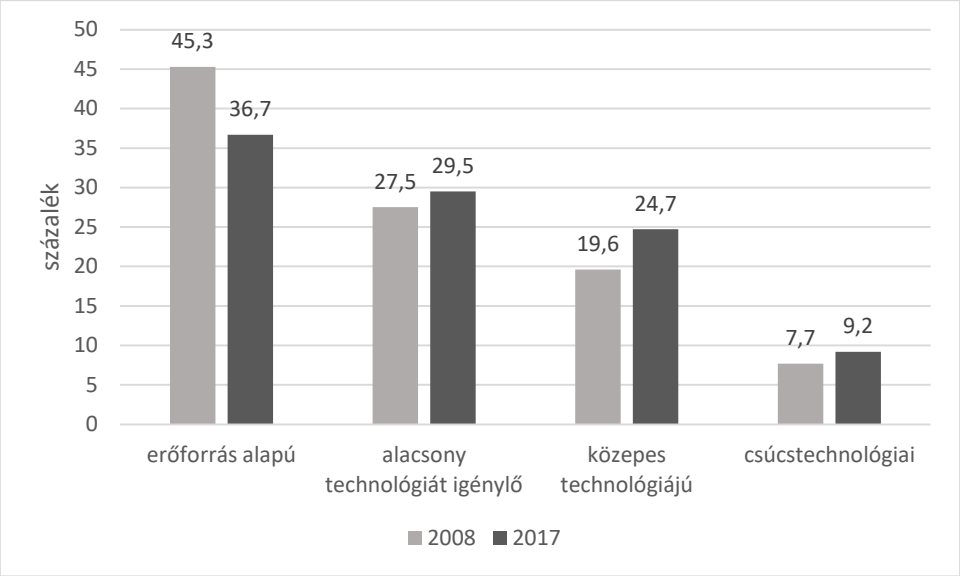
1. ábra India árukereskedelme
Forrás: saját szerkesztés a Government of India, Ministry of Commerce and Industry, Department of Commerce, Annual Report 2018–2019 alapján, 2021.

India áruexportjának jelentős részét továbbra is a nyersanyagok vagy alacsony feldolgozottságú termékek adják. Ezek közül a 2018/2019-es üzleti évben a kőolajtermékek voltak a legjelentősebbek, amelyek 14,1%-kal részesedtek a kivitelből. A drágakövek és ékszerek részesedése 12,2%, a mezőgazdasági termékeké (tea, kávé, rizs, egyéb gabonafélék, fűszerek, gyümölcsök, zöldségek, olajos magvak) 6,5%, míg a vasérc és egyéb ércek részaránya 1,6% volt. A nyersanyagok mellett jelentős volt az alacsony technológiájú[2] (elsősorban textil- és ruházati) termékek részaránya is a kivitelben: ez a termékcsoport a vizsgált évben az export 10,9%-át adta. Az export szerkezetét illetően az utóbbi években elmozdulás volt megfigyelhető az egyre magasabb hozzáadott értéket képviselő, fejlettebb technológiájú termékek irányába. A 2018/2019. évi kivitel 25,3%-át már a közepes

[2] Az UNIDO 2013. évi Ipari Fejlesztési Jelentésében 68 termékcsoportot sorolt be az erőforrás-alapú, 44 termékcsoportot az alacsony technológiájú export, 73 termékcsoportot a közepes technológiájú export, 17 termékcsoportot a csúcstechnológiai (high-tech) export kategóriájába a Standard Nemzetközi Kereskedelmi Osztályozás (SITC) szerint.

technológiájú termékeknek számító gépipari termékek (elsősorban személygépkocsik és alkatrészeik, motorkerékpárok és alkatrészeik, hajók) adták. Ebbe a csoportba tartoznak a szerves és szervetlen vegyipari termékek (festékek, műtrágyák, műanyagok) is, melyek az export 5,8%-át jelentették a vizsgált évben. A csúcstechnológiai export India esetében döntően a gyógyszereket és gyógyszeripari termékeket jelentette, amelyek 2018/2019-ben 5,8%-kal részesedtek a kivitelből (Government of India 2019).

India exportjának technológiaintenzívebb termékek felé történő fokozatos elmozdulását az indiai EXIM Bank kutatásai is alátámasztják. Az adatok szerint az Indiából származó feldolgozóipari export technológiai összetétele 2008 és 2017 között megváltozott: noha még mindig az erőforrás-alapú export a domináns, ennek részaránya 45%-ról 37%-ra csökkent, ezzel egyidejűleg az alacsony és közepes technológiát igénylő export részaránya 2, illetve 5 százalékponttal nőtt. A csúcstechnológiai export részaránya (elsősorban a növekvő gyógyszeripari exportnak köszönhetően) ugyancsak növekedett, 7,7%-ról 9,2%-ra (2. ábra).



2. ábra Az indiai feldolgozóipari export technológiai összetétel szerinti megváltozása (2008, 2017)
Forrás: saját szerkesztés az Export-Import Bank of India 2019 adatbázisa alapján, 2021.

India feldolgozóipari exportja a világ feldolgozóipari exportjának az 1,8%-át tette ki 2017-ben. Az erőforrás-alapú indiai export globális részesedése volt a legmagasabb (3,4%). Az ország magasabb hozzáadott-értékű, fejlettebb technológiát képviselő exportjának globális lábnyoma ugyan növekedett, de összességében továbbra is csekély maradt: az alacsony technológiájú indiai export részesedése világviszonylatban 3%, míg a közepes technológiájú exporté 1,2% volt. India részaránya a globális csúcstechnológiai exportban 2017-ben kevesebb mint 1%-ot tett ki (Export-Import Bank of India, 2019).

2018/2019-ben az indiai áruexport három legjelentősebb felvevőpiacainak az OECD-országok (38,8%), a fejlődő országok (44,3%) és az OPEC-országok (14,7%) számítottak. A tíz legfontosabb partnerországba a kivitel több mint 50%-a irányult. India legfontosabb exportpartnere az Egyesült Államok (15,9%) volt, az ide irányuló kivitel elsősorban drágakövekből és ékszerekből, gyógyszeripari termékekből, illetve gépekből és berendezésekből állt 2018-ban. Az Egyesült Arab Emírségekbe irányuló szállítások (az összes export 9,1%-a) több mint felét drágakövek és ékszerek, ásványi tüzelőanyagok tették ki, míg Kína esetében (az összes export 5,1%-a) az ásványi tüzelőanyagok és olajok, a szerves vegyi anyagok és a pamut alapú termékek voltak a legfontosabb exportált tételek. További fontos

exportpiacnak számított Hong Kong (3,9%), Szingapúr (3,5%), az Egyesült Királyság (2,8%), Banglades (2,8%), Németország (2,7%), Hollandia (2,7%) és Nepál (2,4%) (Government of India 2019).

India áruimportja rendkívül koncentrált, 2018/2019-ben a behozatal felét hét árucikk tette ki: nyersolaj (22,2%), arany (6,4%), gyöngyök, drágakövek, féldrágakövek (5,3%), kőolajtermékek (5,2%), szén, koksz és brikett (5,1%), távközlési berendezések (3,5%) és elektronikai alkatrészek (3,1%). A vizsgált évben Kína volt India legfontosabb importforrása (15%), a behozatal döntő részét elektromos gépek és berendezések, illetve szerves vegyi anyagok alkották. Kína mellett az Egyesült Államok (6%), Szaúd-Arábia (6%), az Egyesült Arab Emírségek (5%) és Irak (5%) volt még fontos beszerzési forrás.

India árukereskedelmi mérleghiánya a 2008/2009. évi 118,4 milliárd USD-ről 2018/2019-re 184 milliárd USD-re nőtt, ami 55%-os növekedést jelent tíz év alatt. Az országnak meglepő módon kereskedelmi mérlegtöbblete van egyes országokkal (például az Egyesült Államokkal, az Egyesült Királysággal és az Egyesült Arab Emirátusokkal szemben). A külkereskedelmi mérleghiány elsősorban Kína és az ázsiai országok (különösen Indonézia, Dél-Korea, Banglades) és az OPEC-tagországok vonatkozásában áll fenn.

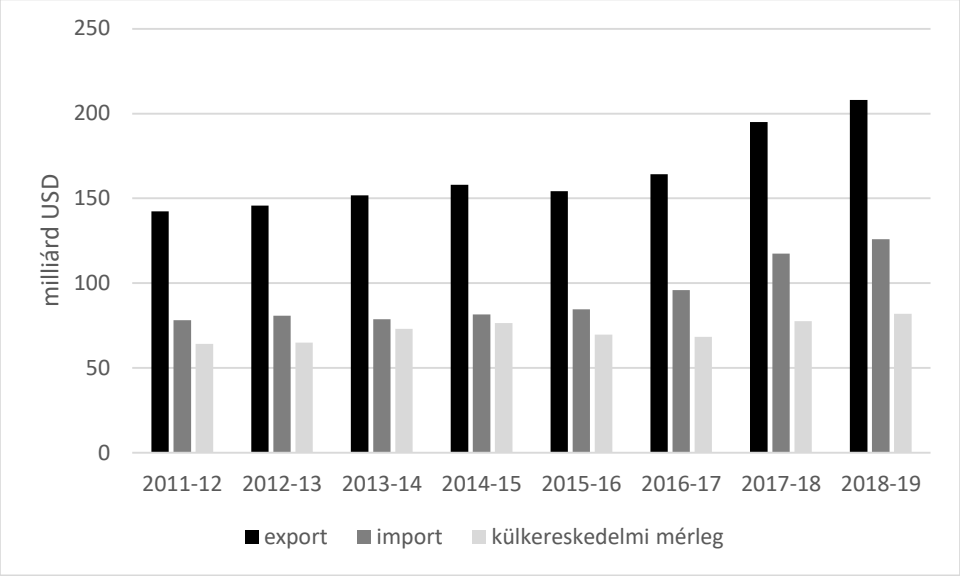
1.2. Szolgáltatáskereskedelem

A szolgáltatási szektor az elmúlt két évtizedben az indiai gazdaság növekedésének fő mozgatórugója volt. Az ágazat India bruttó hozzáadott értékének 54,1%-át adta folyó áron 2018/2019-ben, ami példa nélkülinek tekinthető egy fejlődő ország esetében. Kínálati oldalon a szolgáltató szektor részarányának növekedését a termelési módok szolgáltatásintenzívebbé válása magyarázhatja, míg keresleti oldalon a magas jövedelemrugalmasságú hazai és az exportált szolgáltatások iránt érdeklődő külföldi fogyasztók számának gyors növekedése állhat a folyamat hátterében. India esetében a szolgáltatási szektor dinamikus fejlődésének oka a külföldi kereslet fellendülése. A nagyobb távolságra történő olcsó szolgáltatásnyújtást lehetővé tevő információtechnológiai forradalomnak tehát világviszonylatban India lett az egyik legfőbb nyertese (Gordon–Gupta 2004; Imre 2011). A szolgáltató szektor GDP-hez való hozzájárulásának növekedését azonban nem kísérte az ágazat foglalkoztatásban betöltött szerepének hasonló mértékű növekedése: a Világbank adatai szerint 2019-ben a foglalkoztatottak kb. 32%-a dolgozott a tercier szektorban[3].

A szolgáltatásexportból származó bevételek a 2011/2012 és 2018/2019 közötti időszakban 142 milliárd USD-ről 209 milliárd USD-re emelkedtek (Hosszabb időtávon vizsgálva ez a bevételnövekedés még inkább szembeötlő: 2007/08-ban még csak 90 milliárd USD származott a szolgáltatások külföldi értékesítéséből.) Az ágazati összetételt vizsgálva kiderül, hogy 2018/2019-ben a szolgáltatásokból származó összes exportbevétel 40%-át a szoftverszolgáltatások biztosították. A szoftverexport mellett az üzleti szolgáltatások kivitele volt meghatározó: a vizsgált évben innen származott a bevételek 18,8%-a, míg az utazási szolgáltatások 13%-kal járultak hozzá az összbevételhez. A szállítási szolgáltatások részesedése 9% volt. Az indiai szolgáltatásexport legfontosabb felvevőpiacai az Egyesült Államok, az Egyesült Királyság és Japán (Reserve Bank of India). A szolgáltatásimport a 2001/2002 és 2007/2008 közötti időszakban 3,7-szeres növekedést produkált. 2007/08-ban három szolgáltatás (szállítás, utazás és üzleti szolgáltatások) adta a szolgáltatásimport bevételeinek 62,3%-át.

[3] A Világbank adatai szerint Indiában még mindig a mezőgazdaságban foglalkoztatottak részaránya a legmagasabb. Noha ez a részarány folyamatosan csökken, de 2019-ben még az összfoglalkoztatottak 42%-át jelentette. Az iparban foglalkoztatottak részaránya ezzel egyidejűleg lassú növekedést mutatott, 2019-re elérte a 25%-ot.

A szolgáltatáskereskedelmi mérleg – az árukereskedelmi mérleggel ellentétben – 2001 óta aktívumot mutat, India tehát több szolgáltatást exportál, mint importál (3. ábra). 2018-ban a szolgáltatásexport 38%-át adta India teljes exportjának. A szolgáltatáskereskedelem többletének fokozása döntő fontosságú India gazdasági növekedése szempontjából. Az emelkedő olajárak és az indiai gazdaság importszükséglete miatt az árukereskedelem hiánya nem valószínű, hogy csökkenni fog a jövőben, a szolgáltatáskereskedelem azonban az ország árukereskedelmi deficitjének több mint felét fedezi.



3. ábra India szolgáltatáskereskedelme (2011/2012–2018/2019)
Forrás: saját szerkesztés a Reserve Bank of India adatbázisa alapján, 2021.

A kereskedelmi statisztikák elemzése alapján elmondható, hogy India áruexportjának nagy része továbbra is a nyersanyag- és munkaerő-igényes ágazatokból származik, ami korlátokat jelent az exportbevételek további növelése szempontjából. Az országnak a szolgáltatásexportból ugyan jelentős bevételei származnak, ez azonban nem teremt jelentős számú munkahelyet. Indiának a jövőben a feldolgozóipar fejlesztésére kell koncentrálnia az exportbevételek növelése, illetve az erőforrás-alapú export felől a technológiaintenzívebb export felé történő elmozdulás és a munkahelyteremtés érdekében. A globális értékláncokba való jobb bekapcsolódás megkönnyítheti India számára, hogy az ország a nyersanyagexport helyett a közepes és a csúcstechnológiájú feldolgozóipari termékek és szolgáltatások exportőrévé válhasson.

2. India szerepe a globális értékláncokban

A globális értékláncok (Global Value Chains, GVC) napjaink egyik legtöbbet kutatott közgazdasági témái közé tartoznak. A szakirodalomban több, egymással átfedésben lévő definíció is fellelhető. A ma talán legtöbbet alkalmazott értéklánc-definíció Kaplinsky nevéhez fűződik: „Az értéklánc magában foglal minden gyártási tevékenységet az elgondolástól kezdve a félkész szakaszon át a késztermék fogyasztóhoz való eljuttatásáig” (Kaplinsky 2000: 121). A fogalom azt a transznacionális társaságokhoz köthető jelenséget írja le, amikor egy végtermék vagy szolgáltatás előállítása több fázisra bomlik, és ezekre a gyártási szakaszokra a világ különböző országaiban kerül sor.

A globális értékláncok hatására a nemzetközi kereskedelem szerkezete alapvetően megváltozott. A nyersanyagokból már nem egy országban készülnek félkész és kész feldolgozóipari termékek, a termelési folyamatba több ország is bekapcsolódik. A bilaterális

kereskedelmi forgalmon alapuló hagyományos statisztika ennélfogva nem megfelelő módon méri a globális kereskedelmet, mivel az áruk értékét úgy számolja el, mintha az áru teljes egészében a feladási országban keletkezett volna. Az OECD olyan statisztikai módszertant dolgozott ki, amely a kereskedelmet nem az áru értéke szerint számolja el, hanem aszerint, hogy az adott országban mekkora hozzáadott értéket állítottak elő a termék esetében (Kopint–Tárki 2017). A TiVA (Trade in Value Added, hozzáadottérték-kereskedelem) adatbázis az egy ország által hozzáadott értékkel kapcsolatos áramlásokat méri minden exportált áru és szolgáltatás esetén. A TiVA statisztika a GVC-n belüli értékáramlási volumenek alapján két típusra osztja az országok részvételét a globális értékláncokban: előre irányuló (forward) és visszafelé irányuló (backward) kapcsolatokra, aszerint, hogy az adott termékcsoport, illetve ágazat milyen mértékben támaszkodik a külföldi inputokra. A nyersanyagokban gazdag országok részvétele legtöbbször előre irányuló, mivel az általuk exportált alapanyagok beépülnek más országok kivitelébe. Ezzel szemben a nyersanyagban szegény országok ágazatai kénytelenek az importra támaszkodni, így a részvételük inkább visszafelé irányuló (Vakhal 2016). A hozzáadottérték-kereskedelem becsléséhez az export adatait bontani kell hazai és külföldi hozzáadott-érték tartalmuk alapján. A kereskedelemnek az egyes szakaszok hozzáadott értéke alapján történő mérése betekintést nyújthat egy ország részvételébe a globális értékláncokban.

2.1. India helyzete az előre és visszafelé irányuló kapcsolatok szempontjából

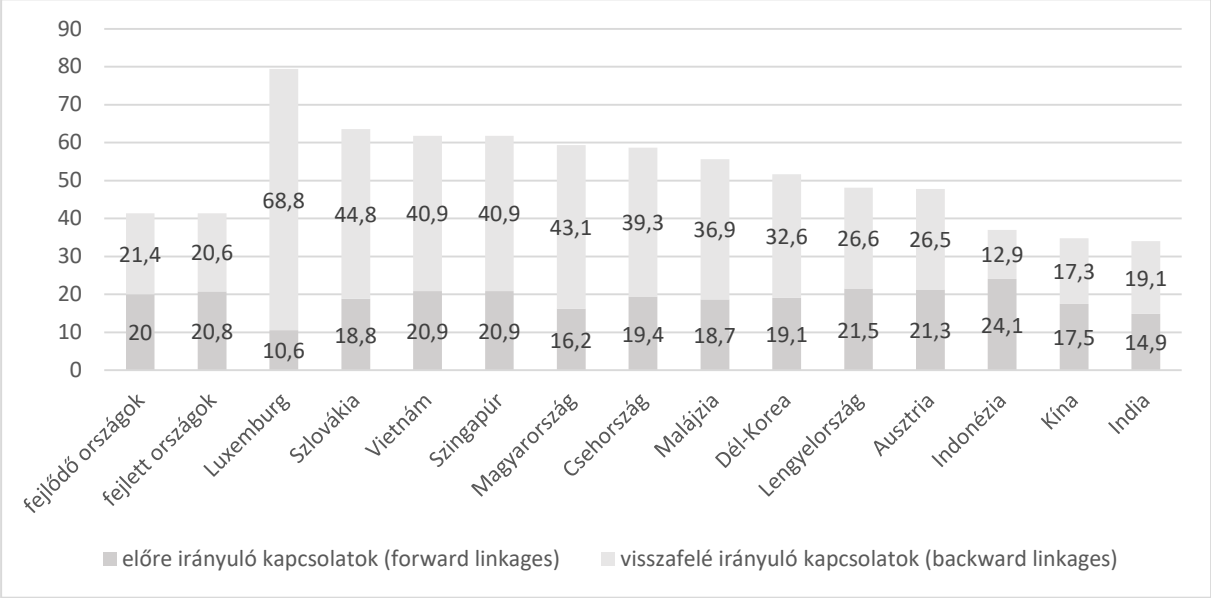
A globális értékláncokban való részvétel mérésére az export külföldi hozzáadottérték-tartalmának paraméterét (visszafelé irányuló kapcsolatok) felhasználva megállapítható, hogy India globális értékláncokba történő integrációja meglehetősen alacsony (16,1%) volt 2016-ban a többi országhoz képest. Ez a mutató egy ország exportjának a külföldi inputoktól való függőségét mutatja. A mutató magasabb értéke az ország nagyobb világgazdasági integrációját jelenti a félkész termékek behozatalán keresztül. Az olyan országokban, mint Vietnám az export magas külföldi hozzáadott-érték tartalmát (43,6%) a más országokból további feldolgozásra érkező félkész termékek importja magyarázza. India exportjának külföldi hozzáadottérték tartalma nemcsak az OECD-országok átlagos értéke (19,3%) alatt van, de alacsonyabb az ASEAN-országok átlagánál (32,3%) is. Az indiai export külföldi hozzáadott-érték tartalma 18,8%-ról 25,1%-ra nőtt 2005 és 2011 között, ami az ország globális termelési hálózatokba történő növekvő integráltságát és az indiai export magasabb importtartalmát jelzi. 2016-ra azonban az export külföldi hozzáadott-érték tartalma visszaesett 16,1%-ra (1. táblázat). A csökkenésre magyarázatként szolgálhat a szolgáltatások egyre fontosabb szerepe a feldolgozóiparban. A feldolgozóipari export ugyanis nemcsak a gyártási tevékenységeket foglalja magában, hanem a szolgáltatásokból (például logisztika, szállítás, raktározás, disztribúció stb.) származó jelentős hozzáadott-értéket is. India gyorsan növekvő és versenyképes szolgáltatási szektora ennélfogva az indiai feldolgozóipar számára is előnyöket jelenthet (Export-Import Bank of India 2019).

1. táblázat Az export külföldi hozzáadottérték-tartalma néhány ország esetében (%), 2005–2016

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
OECD	18,9	20,3	21,1	22,7	19,4	21,1	23,1	23,1	22,5	21,9	20,1	19,3
Kína	26,3	25,9	24,8	23,0	19,5	21,1	21,7	20,8	20,4	19,5	17,3	16,7
India	**18,8**	**20,6**	**20,7**	**24,5**	**21,8**	**23,7**	**25,1**	**25,1**	**24,8**	**23,0**	**19,1**	**16,1**
Szingapúr	42,8	44,6	41,4	45,2	42,1	41,3	43,5	43,8	42,8	43,0	40,9	39,5
Vietnám	36,1	38,1	40,8	41,5	37,2	40,5	41,8	40,9	41,7	42,4	44,5	43,6
ASEAN	36,0	35,4	34,6	34,9	32,5	32,8	33,4	33,3	33,1	33,3	33,0	32,3

Forrás: saját szerkesztés az OECD TiVA adatbázis alapján, 2021.

Az egyes országok globális értékláncokban való részvételének elemzése csak az export külföldi hozzáadottérték-tartalma alapján félrevezető lehet, hiszen egy ország a globális értékláncokhoz kapcsolódhat előre irányuló (forward) kapcsolatok révén is. Amellett ugyanis, hogy egy ország nyersanyagokat importál a feldolgozáshoz és az exporthoz, előfordulhat az is, hogy inputokat exportál külföldi országokba, amelyek később tovább exportálják a késztermékeket. Az előre irányuló kapcsolatok tartalmazzák azokat a hazai hozzáadott értékeket, amelyek más országok exportjában megjelennek. Az UNESCAP által 2015-ben leírt módszertant használva tehát egy ország globális értékláncokban való részvételének a mértéke az előre és hátra irányuló kapcsolatok összességeként mérhető. Egyes országok (például az Egyesült Államok, Japán, az Egyesült Királyság) esetében az előre irányuló kapcsolatok sokkal erősebbek a visszafelé irányuló kapcsolatoknál. Más gazdaságoknak (például Luxemburg, Szlovákia, Magyarország, Vietnám, Malajzia, Mexikó) ellenben nagyon erős visszafelé irányuló kapcsolataik vannak, ami arra utal, hogy ezen gazdaságok exportja nagymértékben függ az importjuktól. 2016-ban a visszafelé irányuló kapcsolatok értéke (19,1%) India esetében is meghaladta az előre irányuló kapcsolatok értékét (14,9%), amely 2005 óta kismértékben csökkent (16,6%) (Mukherjee 2018; Banga 2016; Athukorala 2013; Mitra et al. 2020).

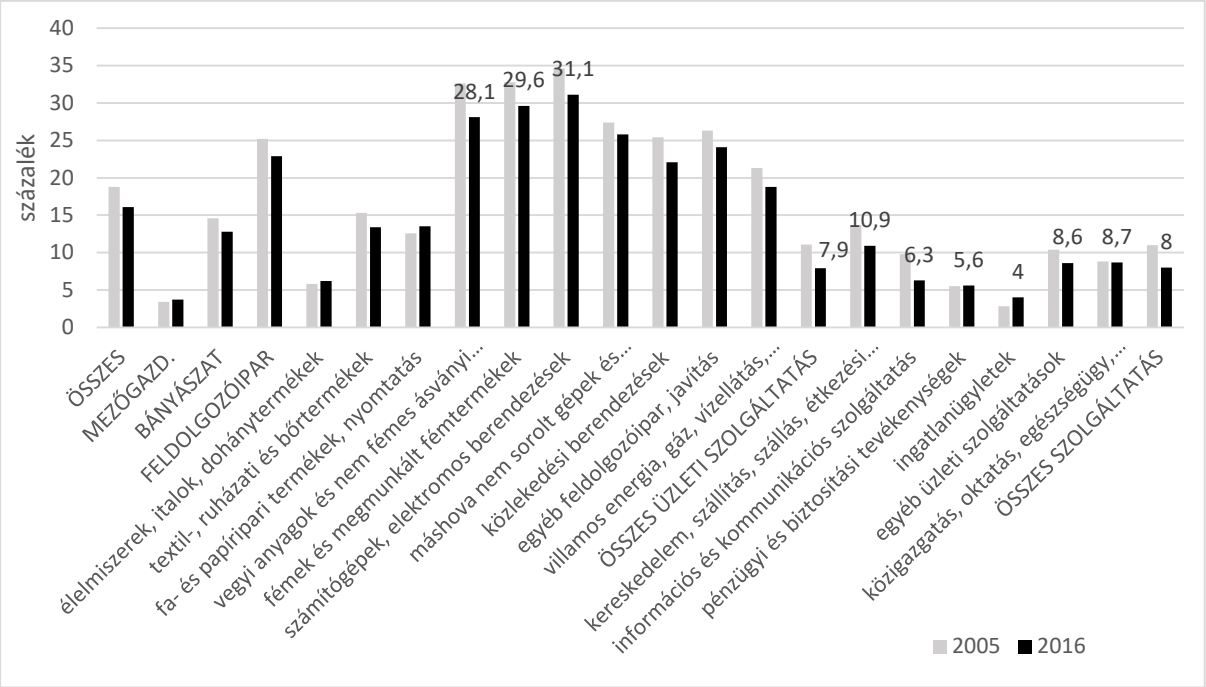


4. ábra Egyes országok és India részvétele a globális értékláncokban, 2015
Forrás: saját szerkesztés az OECD TiVA adatbázis alapján, 2021.

2.2. Ágazati megközelítés

Az iparági elemzés azt mutatja, hogy az export külföldi hozzáadottérték-tartalma mind a feldolgozóipar, mind a szolgáltatások esetében csökkent 2005 és 2016 között. A feldolgozóiparnál 2,4 százalékpontos, míg a szolgáltatásoknál 3 százalékpontot meghaladó csökkenést regisztráltak, ami feltételezhetően az export magasabb hazai hozzáadottérték-tartalmára vezethető vissza.

Az export külföldi hozzáadottérték-tartalma az információs és kommunikációs ágazat és az üzleti szolgáltatások esetében csökkent a leginkább 2005 és 2016 között: 9,8%-ról 6,3%-ra, illetve 11%-ról 7,9%-ra. Azok az ágazatok, amelyek esetében az export külföldi hozzáadott-érték tartalma a legmagasabb, azaz a visszafelé irányuló kapcsolatok a legerősebbek voltak: a számítógépek és elektromos berendezések (31,1%), fémek és megmunkált fémtermékek (29,6%), vegyi anyagok és nem fémes ásványi termékek (28,1%) (5. ábra).

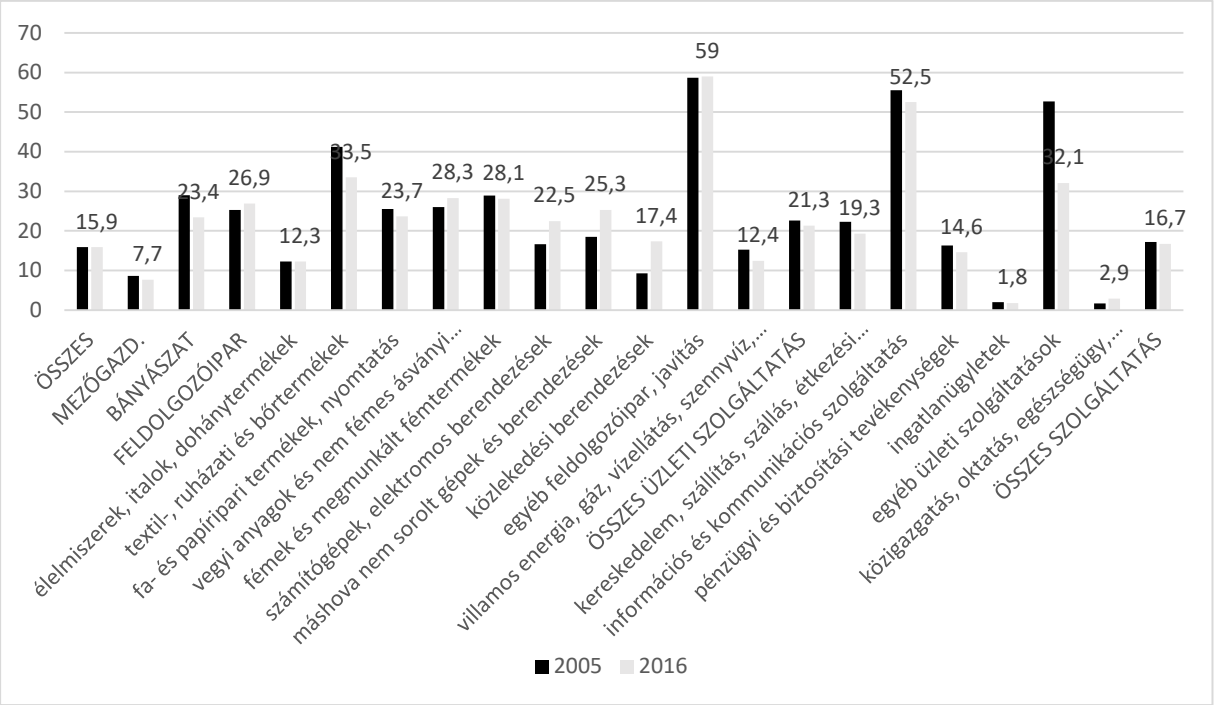


5. ábra Az egyes indiai iparágak exportjának külföldi hozzáadottérték-tartalma (2005, 2016)
Forrás: saját szerkesztés az OECD TiVA adatbázis alapján, 2021.

Az egyes országokban előállított és exportált termékek ugyanakkor egyre nagyobb mértékben kapcsolódnak más nemzetek végső fogyasztóihoz. Az OECD TiVA adatbázisban a külföldi végső keresletben megjelenő hazai hozzáadottérték-tartalom azt a hozzáadott értéket ragadja meg, amelyet az iparág közvetlenül (végtermékek vagy végső felhasználásra kerülő szolgáltatások exportja révén) vagy közvetve (köztes termékek exportja révén) exportál, és amely a külföldi végső fogyasztókhoz más országokon keresztül jut el. A mutató tehát szemlélteti a végső külföldi keresletnek a belső kibocsátásra gyakorolt hatását.

Összességében az indiai feldolgozóipari export hazai hozzáadott értékének 26,9%-át a külföldi fogyasztás vezérli (6. ábra). A külföldi végső keresletnek 2016-ban meghatározó szerepe volt a vegyi anyagok és gyógyszeripari termékek esetében (38,8%), a textil- és ruházati termékeknél (33,5%) és az egyéb feldolgozóipari termékeknél (59%). A szolgáltatásexport hazai hozzáadott értékének mindössze 16,7%-át határozta meg a külföldi fogyasztás 2016-ban, azonban az információs és kommunikációs szolgáltatások (52,5%) és az egyéb üzleti szolgáltatások esetében (32,1%) meghatározó a külföldi kereslet szerepe (Export-Import Bank of India 2019).

Ray és Miglani 2018-as tanulmánya megállapítja, hogy az indiai vállalatok a gyógyszeripar, az autóipar, a petrolkémiai ipar és az elektronikai ipar területén integrálódtak a legsikeresebben a globális értékláncokba, míg a lemaradó, korlátozott integrációt megvalósító ágazatok közé a vegyipar, illetve a textil- és ruházati ipar tartoznak (Ray–Miglani 2018). Ezen kulcságazatok mélyebb elemzése egy következő tanulmány témája lehet.



6. ábra Az egyes indiai iparágak külföldi végső keresletben megjelenő hazai hozzáadottérték-tartalma (2005, 2016)
Forrás: saját szerkesztés az OECD TiVA adatbázis alapján, 2021.

2.3. A GVC-kbe történő integráció akadályai – stratégiák a részvétel növelésére

Ray és Miglani 2020-ban írt tanulmányukban megvizsgálják India gyenge GVC integrációjának okait elsősorban a feldolgozóiparra koncentrálva. A szerzők szerint India globális értékláncokhoz való gyenge kapcsolódásának egyik oka a hagyományosan befelé forduló kereskedelmi és iparpolitikában (importhelyettesítés, állam által irányított fejlesztések) keresendő. A szerzők úgy vélik, hogy a belső piac mérete miatt az indiai fejlesztési politikák elsősorban a hazai piacra összpontosítottak, és kevésbé vették figyelembe a nagyobb értéklánc részeként való részvételből adódó foglalkoztatási és technológiai előnyöket. Ugyanez elmondható az FDI-politikával kapcsolatosan is: míg más ázsiai országok a multinacionális vállalatok letelepítésére törekedtek, India esetében ez nem fogalmazódott meg prioritásként. Az ország globális értékláncokban való korlátozott részvételének másik oka a vezető szerepet betöltő vállalatok hiányában keresendő, ami a szakképzettség és a finanszírozáshoz való hozzáférés hiányára és a magas adókra vezethető vissza. Emellett léteznek logisztikai és infrastrukturális akadályok is, amelyek minden ágazatban közösek, bár bizonyos ágazatok számára kritikusabbak lehetnek (Ray–Miglani 2020).

A globális értékláncokban való részvétel akadályai elvezetnek ahhoz a kérdéshez, hogy milyen politikai lépéseket kell tenni a hátráltató tényezők leküzdése érdekében. A GVC-kben való részvétel feltétlenül további importliberalizációt igényel, az árukat, szolgáltatásokat és a közvetlen külföldi befektetéseket (FDI) integrált megközelítésben kell kezelni a kormányzat részéről (Ray–Miglani 2018). Az indiai Export-Import Bank műhelytanulmánya szerint a kutatás-fejlesztésre fordított kiadások növelése is hozzájárulhat India globális értékláncokban való részvételének növeléséhez. India K+F-re fordított kiadásai 1996-ban mindössze a bruttó hazai termék 0,64%-át tették ki, és az elmúlt évtizedben GDP-arányosan nem emelkedtek lényegesen: 2018-ban is csupán a nemzeti össztermék 0,65%-át fordították erre a célra, miközben az OECD-átlag 2,58% volt.

Ezzel összefüggésben a tanulmány kiemeli a szellemi tulajdonjogok védelme terén történő további erőfeszítések szükségességét (Export-Import Bank of India, 2019). A

kereskedelmi megállapodások szintén döntő szerepet játszanak egy ország globális értékláncokba történő integrációja szempontjából. Laget és munkatársai kutatásukban bizonyították, hogy a megállapodások mélysége növeli a globális értékláncokhoz kapcsolódó kereskedelmet a résztvevő országok között (Laget et al. 2019). India több mint 50 országgal kötött kereskedelmi megállapodást preferenciális piacra jutásról vagy gazdasági együttműködésről az elmúlt évtizedekben, ezen megállapodások kihasználtsága azonban alacsony mértékű.

2.4. India és az RCEP

A Regionális Átfogó Gazdasági Partnerség (RCEP) egy olyan megállapodás, amely jelentősen javíthatta volna India esélyét az ázsiai globális értékláncokba történő integrációra. Az ASEAN tíz tagországa, valamint Japán, Kína, Dél-Korea, Ausztrália és Új-Zéland 2019. november 15-én írták alá a résztvevő államok kereskedelmi és gazdasági integrációját előmozdítani hivatott megegyezést. A tagállamok a megállapodásban többek között vállalták, hogy húsz éven belül leépítik az egymás közti vámok több mint 90%-át. Ezzel méretét és gazdasági jelentőségét tekintve (a világ GDP-jének 30%, a világkereskedelem 28%-a) a történelem legnagyobb szabadkereskedelmi tömbje jött létre. A tárgyalások során India is a folyamat aktív részese volt, ám 2019 végén végül nem írta alá az egyezményt (Kumar 2020). Ez a lépés elsősorban azzal magyarázható, hogy az RCEP tagjai az elmúlt öt évben India kereskedelmi hiányának 70%-áért voltak felelősek. 2018-ban csak Kínával szemben 58 milliárd dolláros kereskedelmi hiány alakult ki Indiában (A többi RCEP-tag esetében ilyen probléma nem merül fel: a résztvevő országoknak nincsenek különösebben nagy külkereskedelmi mérleghiányaik egymással, mivel elsősorban az RCEP határain túl exportálnak.) A csatlakozás tehát az olcsó kínai import beáramlását, az indiai termelők versenyképtelenné válását kockáztatta olyan feldolgozóipari ágazatokban, mint például az elektronika, de az indiai vezetés tartott az ausztrál és új-zélandi mezőgazdasági termékeknek az ország gazdaságára gyakorolt negatív hatásától is. Az RCEP-ből való kimaradás miatt ugyanakkor az indiai vállalatok új piacoktól, új technológiáktól és új külföldi tőkebevonási lehetőségektől esnek el, és India kulcsfontosságú feldolgozóipari exportja elveszítheti piaci részesedését. A partnerség 15 tagországa között ugyanis alacsonyabb vámtarifák vannak érvényben, és a közös származási szabályok is az inputok blokkon belüli beszerzésére ösztönzik a termelési egységeket. Az RCEP így vonzóbb célponttá válhat a globális értékláncokba integrálódott vállalatok számára, míg Indiát továbbra is elkerülhetik a feldolgozóipari befektetések (Erken–Every 2020). A Peterson Institute for International Economics tanulmánya szerint India számára az RCEP-ből való kimaradás az ország 2030-ra tervezett bruttó hazai terméke 1,2%-ának az elvesztését jelenti. A veszteségeket mérsékelheti az EU-val és az USA-val megkötött szabadkereskedelmi megállapodás. Indiának el kell gondolkodnia a többoldalú paktumokhoz való csatlakozásról, mivel jelenleg elsősorban a kétoldalú paktumokhoz csatlakozik (Petri–Plummer 2020).

Összegzés

India 20242025-re célul tűzte ki, hogy bruttó hazai terméke elérje az 5 ezer milliárd USD-t, 2030-ra pedig 10 ezer milliárd dolláros gazdasággá szeretne válni (The Economic Times 2021). Ehhez a reál GDP fenntarthatóan 8%-os növekedésére lenne szükség, ami azonban nem megvalósítható az export és a külföldi működőtőke-befektetések jelentős bővülése nélkül. Bár számos lehetséges módja van az exportbevételek növelésének, de a globális értékláncokba való mélyebb integráció és a technológiaintenzívebb feldolgozóipari exportra való átállás fontos tényezők lehetnek. Tanulmányunkban azt vizsgáltuk meg, hogy hol tart India ezen az úton, milyen mértékben tud kapcsolódni a globális értékláncokhoz, és mi akadályozza a nagyobb fokú integráció megvalósításában. India külkereskedelmének

hagyományos megközelítése alapján képet kaptunk az indiai export szerkezetéről: az elmúlt két évtizedben az exportbővülés motorja elsősorban a szolgáltatásexport volt, miközben az áruexportban még mindig az alacsony feldolgozottságú termékek dominálnak. Az utóbbi évtizedben lassú átmenet volt tapasztalható az erőforrás-alapú kivitel felől a közepes, illetve magas technológiai szintet képviselő export irányába.

India globális értékláncokban való részvétele folyamatosan növekszik, integrációja azonban meglehetősen alacsony a többi fejlődő országgal szemben az OECD TiVA adatbázisa alapján. India részvétele elsősorban a visszafelé irányuló kapcsolatokon keresztül valósul meg (kivétel a vegyipar és gyógyszeripar). A külföldi hozzáadottérték-tartalom szinte minden ágazat exportja esetében csökkent Indiában az elmúlt évek során, míg a hazai hozzáadottérték-tartalom növekedett, feltehetően a versenyképes hazai szolgáltatások igénybevételének köszönhetően. A GVC-integráció szempontjából legsikeresebb ágazatoknak a gyógyszeripar, a gépjárműipar, a vegyipar, az elektronikai ipar és textil- és ruházati ipar tekinthető, ezen ágazatok mélyebb elemzése azonban szétfeszítette volna e munka kereteit. India globális értékláncokba való sikeresebb bekapcsolódásához, illetve az ezen értékláncokban való feljebb lépéshez elsősorban a politikai feltételrendszer javítására, összehangolt kereskedelmi, ipari és befektetési politikára és a többoldalú kereskedelmi megállapodásokban való aktívabb részvételre lenne szükség. India kormánya az RCEP-hez való csatlakozás – hazai termelők védelme érdekében történő – elutasításával ésszerű döntést hozott ugyan, de az ország távolabb került a globális értékláncokba történő mélyebb integrációra vonatkozó céljától. A címben feltett kérdésre reflektálva tehát nem valószínű, hogy az ország a közeljövőben átvehetné Kínának a globális feldolgozóipari exportban betöltött szerepét.

Irodalom

Athukorala, P.-Ch. 2013. *How India fits into Global Production Sharing: Experience, Prospects and Policy Options.* Working Paper in Trade and Development, Australian National Uni. https://www.ncaer.org/image/userfiles/file/IPF-Volumes/Volume%2010/2_Prema%20Chandra%20Athukorala.pdfversity 13. (letöltve: 2021.12.12.)

Banga, K. 2016. Impact of Global Value Chains on Employment in India. *Journal of Economic Integration* 31(3): 631–673.

Erken, H.–Every, M. 2020. Why India is Wise not to Join RCEP? Raboresearch. https://economics.rabobank.com/publications/2020/december/why-india-is-wise-not-to-join-rcep (letöltve: 2021.12.20.)

Export-Import Bank of India 2019. *Global Value Chain Integration: Enhancing India's Exports.* Working Paper No. 92. https://www.eximbankindia.in/Assets/Dynamic/PDF/Publication-Resources/ResearchPapers/121file.pdf (letöltve: 2021.12.12.)

Gordon, J.–Gupta, P. 2004. *Understanding India's Services Revolution.* IMF Working Paper, IMF WP/04/171, September. https://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2004/wp04171.pdf (letöltve: 2021.12.12.)

Government of India, Ministry of Commerce and Industry, Department of Commerce. *Annual Report 2018-2019.* https://commerce.gov.in/publications-reports/annual-report-2018-2019 (letöltve: 2021.12.12.)

Government of India. Ministry of Commerce and Industry. Directorate General of Commercial Intelligence and Statistics. www.dgciskol.gov.in (letöltve: 2021.12.4.)

Gupta, S. 2019. An Analysis of Indian Foreign Trade in Present Era. *International Journal of Engineering and Management Research* 9(2): 1–8.

https://www.researchgate.net/publication/332442657_An_Analysis_of_Indian_Foreign_Trade_in_Present_Era (letöltve: 2021.12.04.)

Imre G. 2011. India, a lehetőségek földje. In: Majoros P. (szerk.): *Régiók a világgazdaságban*. Budapest: Perfekt Kiadó, 236–255.

Kaplinsky, R. 2000. Globalisation and Unequalisation: What Can Be Learned from Value Chain Analysis? *Journal of Development Studies* 37(2): 117–146. https://rmportal.net/framelib/globalization-and-unequalisation.pdf (letöltve: 2021.12.04.)

Kopint–Tárki 2017. *A hozzáadottérték-kereskedelem tendenciái az OECD-országokban.* (kutatásvezető: Vakhal P.). https://kopint-tarki.hu/wp-content/uploads/2020/12/Muhely_50_hozaadott_ertek_kereskedelem.pdf (letöltve: 2021.12.04.)

Kumar, S. 2020. India's Position in RCEP Global Value Chain. *IOSR Journal of Humanities and Social Science* 25(12): 24–32. https://www.researchgate.net/publication/346659487_India's_Position_in_RCEP_Global_Value_Chain (letöltve: 2021.12.04.)

Laget, E.–Osnago, A.–Rocha, N.–Ruta, M. 2019. *Deep Trade Agreements and Global Value Chains.* EUI Working Paper 86. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3489075 (letöltve: 2021.12.20.)

Mitra, S.–Gupta, A.S.–Sanganeria, A. 2020. *Drivers and Benefits of Enhancing Participation in Global Value Chains, Lessons for India.* ADB South Asia Working Paper Series 79. https://www.adb.org/sites/default/files/publication/665781/sawp-79-enhancing-participation-gvcs-india.pdf (letöltve: 2021.12.20.)

Mukherjee, D. 2018. *Indian Export Performance as Part of Global Value Chains*, ISAS Working Paper 286. https://www.isas.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2018/03/ISAS-Working-Papers-No.-286-Indian-Export-Performance-as-Part-of-Global-Value-Chains.pdf (letöltve: 2021.12.12.)

OECD TiVA adatbázis https://www.oecd.org/sti/ind/measuring-trade-in-value-added.htm (letöltve: 2021.12.18.)

Petri, P.A.–Plummer, M.G. 2020. *East Asia Decouples from the United States: Trade War, COVID-19 and Easi-Asia's New Trade Blocs,* Working Paper, Peterson Institute for International Economics. https://www.piie.com/system/files/documents/wp20-9.pdf (letöltve: 2021.12.20.)

Ray, S.–Miglani, S. 2018. *Global Value Chains and the Missing Links: Cases from Indian Industry*. Taylor and Francis.

Ray, S.–Miglani, S. 2020. *India's GVC Imtegration: An Analysis of Upgrading Efforts and Facilitation of Lead Firms*. Indian Council for Research on International Economic Relations, Working Paper 386. https://icrier.org/pdf/Working_Paper_386.pdf (letöltve: 2021.12.20.)

Reserve Bank of India. https://www.rbi.org.in (letöltve: 2021.12.18.)

The Economic Times. 2021. https://economictimes.indiatimes.com/news/economy/indicators/india-poised-to-become-5-trillion-economy-by-2024-25-puri/articleshow/87185563.cms?utm_source=contentofinterest&utm_medium=text&utm_campaign=cppst (letöltve: 2021.12.04.)

Vakhal P. 2016. A GVC-k felülnézetből, avagy mit lát a hivatalos statisztika az értékláncokból? In: Czakó E. (szerk.): *A globális értékláncok – elméleti alapok és számbavételi lehetőségek. Fejezetek a nemzetközi üzleti gazdaságtanból 7.* Műhelytanulmányok, Budapest: BCE Vállalatgazdaságtani Intézet, 60–71. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2613/1/Nkzi_163.pdf (letöltve: 2021.12.04.)

Virmani, A. 2006. *Propelling India from Socialist Stagnation to Global Power*. Volume 1: Growth Process, New Delhi: Academic Foundation.
Worldbank. www.worldbank.org (letöltve: 2021.12.04.)
WTO. www.wto.org (letöltve: 2021.12.04.)

Nemzeti és szervezeti kultúrák összefüggései

Lakosy Dóra – Szőke Júlia
WHC Kft., Győr – Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

A kultúra egy felettébb összetett jelenség, amelynek így meghatározása sem szűkül le csupán egyetlen, univerzális fogalomra. Hiszen mást értenek kultúra alatt a művészek, mást az üzleti tudományok képviselői, és megint mást a kultúrantropológusok. Az ugyanakkor bizonyos, hogy a kultúra több, egymással kölcsönhatásban álló szinten manifesztálódik (például nemzeti kultúra, szervezeti kultúra, nemi kultúra).

Fentiek alapján a tanulmány célja a kultúra két szintje, nevezetesen a nemzeti és a szervezeti kultúra közötti összefüggések feltárása szakirodalmi forrásokra alapozva. Következésképpen jelen tanulmány a legismertebb kultúrantropológusok és kultúrakutatók nemzeti, illetve szervezeti kultúrára vonatkozó elméleteinek ismertetésére és szintetizálására épül. A nemzeti és szervezeti kultúrák összefüggéseinek vizsgálatát – amely egyébként az interkulturális kommunikáció és menedzsment lényeges aspektusa (Falkné Bánó 2001) – a Magyarországon jelen lévő számos külföldi érdekeltségű vállalat rendkívül aktuálissá teszi.

1. Kultúra

A kultúra szó a latin coltivare igéből származik, amelynek jelentése művelni. Az Idegen szavak és kifejezések kéziszótára (Bakos 1994: 437) definíciója szerint a kultúra „az emberi társadalom által létrehozott anyagi és szellemi javakat” jelenti, illetve ezeknek „egy adott korszakban való jellegzetes állapotát”.

A kultúra egy kollektív jelenség, amely olyan emberek csoportjára jellemző, akik ugyanabban a társadalmi környezetben élnek vagy éltek. A kultúrát életünk során sajátítjuk el, nem pedig velünk születik, tehát „a gondolkodás kollektív programozása, amely megkülönbözteti egy csoport vagy egy kategória tagjait másoktól” (Hofstede–Hofstede 2008: 35).

A kulturális relativizmus ugyanakkor kimondja, hogy egyik kultúra sem jobb vagy rosszabb a másiknál, csupán eltérő (Hofstede–Hofstede 2008: 38). A kulturális különbségek megnyilvánulása számos formában megfigyelhető, hiszen társadalmunk kultúrájában szerepet játszanak az előző generációk által kialakított értékek, rítusok, hősök, szimbólumok, valamint gyakorlatok. A jelenkor azonban mindig hatással van a kultúra elemeire, legtöbb esetben újabbakkal bővíti azokat, vagy ideiglenesen nagyobb hangsúlyt fektet egyikre vagy másikra. A szimbólumok olyan jelentést hordoznak, amelyek a kultúra számára jelentőséggel bírnak (például nyelv, zászló, ruha). A hősök azok a valós vagy elképzelt személyek, akiket meghatározott oknál fogva megbecsülnek egy adott kultúrában. A rítusok pedig olyan tevékenységek, mint a köszönés vagy a diskurzus. Ez a három szint a gyakorlatok kategóriába tartozik. Az értékek mentén pedig egy úgynevezett kulturális közeg határozza meg azt, hogy mi a jó és rossz számunkra (Hofstede–Hofstede 2008: 38−40).

Miként azt fentebb említettük, a kultúra számos szinten jelenik meg, és ezek a szintek hatást gyakorolnak egymásra. Az emberek többsége élete során több csoporthoz és kategóriához is tartozik. A legfontosabb kulturális szintek a következők (Hofstede–Hofstede 2008: 43):

- a nemzeti kultúra a szülőhaza szerint tesz különbséget a kultúrák képviselői között;
- a regionális kultúra egy adott országon belül az etnikai/vallási/nyelvi hovatartozás alapján különbözteti meg az embereket;
- a generációs kultúra a társadalmat generációk, vagyis születési korszakok alapján különbözteti meg (pl. X, Y, vagy „baby boomer" generáció);
- a nemi kultúra nők és férfiak mentén disztingvál;
- a társadalmi osztály/réteg kultúra, amely meghatározza a tanulási lehetőségeket, és amelyhez hivatásunk, munkahelyünkön betöltött pozíciónk is szorosan kapcsolódik;
- a szervezeti/vállalati kultúra, amelyet a munkahelyi szocializáció határoz meg.

1.1. Nemzeti kultúra

A nemzeti kultúra tehát a nemzeti hovatartozás alapján disztingválja a kultúra reprezentánsait, de ez nem nemzetiség szerinti differenciálást jelent (Falkné Bánó 2001). A nemzeti kultúra elemeivel, tényezőivel, dimenzióival több tudományterület képviselői is foglalkoztak már, és ezek közül jelen tanulmány azokra helyezi a hangsúlyt, akik a nemzeti és szervezeti kultúrák kapcsolódásainak feltárása és érzékeltetése szempontjából meghatározóak.

A holland kultúrakutató, Geert Hofstede (2005) a nemzeti kultúra négy dimenzióját azonosította a nemzeti és szervezeti kultúrák összefüggéseit vizsgáló kutatásai során. Később ezt a négy dimenziót további két dimenzióval egészítette ki (Hofstede 2010):

- kis vs. nagy hatalmi távolság;
- individualizmus vs. kollektivizmus;
- maszkulinitás vs. femininitás;
- alacsony vs. magas bizonytalanságkerülés;
- rövid vs. hosszú távú időorientáció;
- élvezet vs. visszafogottság.

„A hatalmi távolság azt fejezi ki, hogy milyen mértékben várják el és fogadják el egy ország intézményeinek és szervezeteinek kevesebb hatalommal rendelkező tagjai a hatalom egyenlőtlen elosztását" (Hofstede–Hofstede 2008: 81). A kis hatalmi távolságú kultúrákban a hatalmi különbségek csökkentésére, míg a nagy hatalmi távolságú kultúrákban ennek fenntartására irányuló törekvések figyelhetők meg. A hatalmi távolság a következő szinteken jelenik meg: család, oktatási intézmények, munkahely és az állam.

Az individualista kultúra középpontjában az egyén, az individuum áll, míg a kollektivista kultúra a csoportra fókuszál. „Az individualizmus olyan társadalmak jellegzetessége, amelyekben az egyének közötti kötelékek lazák: mindenkitől elvárják, hogy gondoskodjon magáról és közvetlen családjáról. Ellentéte a kollektivizmus, ami az olyan társadalmakat jellemzi, amelyekben az emberek születésüktől fogva erős, összetartó, zárt csoportokba illeszkednek, ami feltétlen hűséget kér, cserébe egész életük során védelmet nyújt számukra" (Hofstede–Hofstede 2008: 115).

A maszkulin kultúrában a férfias és nőies szerepek határozottan elkülönülnek, és meghatározó a szakmai előrejutásra való törekvés. „Egy társadalmat, akkor nevezünk maszkulinnak, amikor a nemek szerepei világosan elkülönülnek: a férfiaktól elvárják, hogy magabiztosak, kemények legyenek és az anyagi siker érdekében fáradozzanak, a nők pedig szerények és gyengédek legyenek, és az élet minőségével törődjenek" (Hofstede–Hofstede 2008: 166). A nőies kultúrákban tehát az életminőség javítása, a gondoskodás és a környezet megóvása a domináns értékek. „Egy társadalmat akkor nevezünk femininnek, amikor a nemek érzelmi szerepei között átfedés van: a férfiakkal és a nőkkel szemben is elvárás az, hogy szerények, gyengédek legyenek, és az élet minőségével törődjenek" (Hofstede–Hofstede

2008: 166). A dimenzió leggyakoribb tényezőként az állam, a munkahely és a vallás terén jelenik meg.

A bizonytalanságkerülést „úgy határozzuk meg, mint annak a mértékét, hogy az adott kultúra tagjai mennyire tekintik fenyegetésnek a kétes vagy bizonytalan helyzeteket" (Hofstede–Hofstede 2008: 216). A magas bizonytalanságkerüléssel jellemezhető kultúrákban a munkahelyek erősen szabályozottak, és több írott és íratlan szabály is megszabja a munkavállalók kötelezettségeit. Ezzel szemben az alacsony bizonytalanságkerüléssel bíró kultúrákban kevésbé szabályozzák a társadalom életét írásban, akár a munkahelyről, akár az országról van szó.

Az ötödik dimenzió a kultúra időorientációjával áll kapcsolatban, amely lehet rövid vagy hosszú távú (Hofstede 2010). A hosszú távú orientáció az olyan konfuciuszi értékekkel párosul, mint a kitartás, a takarékosságra való hajlam, az éles státuszbéli elkülönülések vagy a vállalkozások ösztönzése (Fukuyama 2007).

Hatodik dimenzióként Hofstede (2010) az élvezetet és a visszafogottságot jelölte meg. A társadalom, amelyre az élvezet jellemző, megengedi magának a szórakozást és az élet élvezetét. Azok a kultúrák, amelyeket a visszafogottság jellemez, szigorú szabályok szerint élnek és elnyomják a szórakozásra való igényt.

Annak ellenére, hogy a kulturális dimenziók „doyen"-jének Hofstede tekinthető, a téma vizsgálata során nem kerülhető meg két amerikai antropológus, Kluckhohn és Strodtbeck (1961) munkássága sem, akik az értékorientációk alábbi hat dimenzióját határozták meg (Falkné Bánó 2001 nyomán):

- kapcsolat orientáció (Milyen az ember kapcsolata másokkal?);
- idő orientáció (Milyen az ember viszonya az időhöz?);
- tér orientáció (Milyen az ember térhez való viszonya?);
- cselekvés orientáció (Milyen az ember viszonya az aktivitáshoz?);
- ember–természet orientáció (Milyen az ember természethez való viszonya?);
- emberi természet orientáció (Milyen az emberi természet jellege?).

Trompenaars (1993) holland kultúrakutató a fenti orientációkat alapul véve dolgozta ki hét kulturális dimenzióját, amelyek közül csak a tanulmány témájához szorosan kapcsolódó orientációkat mutatjuk be:

- univerzalizmus vs. partikularizmus;
- individualizmus vs. kollektivizmus;
- neutrális vs. affektív kultúrák;
- specifikus vs. diffúz kapcsolatok;
- teljesítmény vs. tulajdonítás.

Az univerzalizmus − partikularizmus dimenziója az élet szabályozottságára utal. Az előbbiben a szabályok mindenkire egyaránt vonatkoznak, míg az utóbbi kultúrákban az egyéni kapcsolatok felülírják a szabályokat (Trompenaars 1993).

A neutrális − affektív kulturális orientáció az érzelmek verbális és nonverbális kimutatását foglalja magában elsősorban a kommunikációs folyamat során (Trompenaars 1993).

A specifikus − diffúz dimenzió a magán- és szakmai élet összemosódására utal. Az előbbi esetén e kettő erőteljesen elkülönül egymástól, míg az utóbbi esetében a magánszférát áthatja a szakmai szféra (Trompenaars 1993).

A teljesítmény, illetve a tulajdonítás orientációi mögött az a tendencia húzódik meg, hogy a társadalmi elismerést az egyén kiemelkedő teljesítménye révén szerzi-e meg, vagy mások által juttatva (például öröklés, életkor, jó társadalmi kapcsolatok) tesz rá szert.

Az individualizmus és kollektivizmus orientációi pedig megegyeznek Hofstede (2005) ugyanezen orientációival, így ezekkel ehelyütt nem foglalkozunk.

1.2. Szervezeti kultúra

A kultúra egyik kiemelten fontos szintje a szervezeti kultúra annak ellenére is, hogy azt nem a gyerekkori szocializáció során sajátítjuk el, hanem a munkaerőpiacra lépésünkkor. Az aktív éveink során megtapasztaljuk azt, hogy milyen szervezeti kultúra illik a személyiségünkhöz, amelyet munkahelyváltás esetén figyelembe tudunk venni.

Schein definíciója szerint a szervezeti kultúra „azon alapvető feltevések mintái, amelyeket a szervezet külső és belső problémái megoldása során tanult, és amelyek jól beváltak ahhoz, hogy elfogadják azokat, érvényesnek és működőképesnek tekintsék hasonló problémák esetén" (Schein 1992, idézi Heidrich 2001: 7). A definíció mentén a szervezeti kultúra a szervezet által elfogadott, közösen vallott értékek, szokások, normák, viselkedésminták, valamint gondolkodásmód összessége, amelyet a munkavállalók a szervezetnél való szocializációjuk során ismernek meg.

A szervezeti kultúra egy szervezet vagy vállalat életében a következő színtereken mutatkozik meg: értékek, normák, szokások terén; a vállalati hierarchiában és a vállalat belső folyamatainak szervezésében; a vállalat által működtetett rendszerekben: információs rendszerek, minőségbiztosítási, képzési és javadalmazási rendszerek, vállalati politika, marketing, finanszírozás, beszerzés, személyzet, kutatás és fejlesztés, stakeholderekkel kialakított viszony (például hatóságok, állami szervek, szállítók, hitelezők, fogyasztók, nyilvánosság); a vezetési stílusban és a vállalat belső kommunikációs stílusában. Ezek összhatása a munkahelyi légkör (Borgulya–Barakonyi 2004).

A szervezeti kultúra hat dimenzióját Geert és Gert Jan Hofstede alkotta meg 61 „Ahol én dolgozom…" kezdetű kérdésfeltevés alapján az IRIC (Institute for Research on Intercultural Cooperation) vizsgálatban (Hofstede–Hofstede 2008: 357–363).

- A folyamatorientált szervezeti kultúrában a munkavállalók kerülik a kockázatot, a munkanapjaik hasonlítanak egymásra, nem fektetnek be maximális energiát a munkavégzésbe (például gyártóüzem). Ezzel ellentétben az eredményorientált kultúrában a munkavállalók minden nap új lehetőségeket keresnek, és a maximumot igyekeznek kihozni magukból (például kutatóintézet).
- Az alkalmazottorientált kultúra a munkavállalókra helyezi a hangsúlyt, míg a munkavégzés-orientált a feladatra koncentrál.
- A parochiális kultúrában a dolgozók magánéletében a szervezeti kultúra által meghatározott értékek is szerepet játszanak, meglátásuk szerint egy pozíció betöltésekor a vállalat figyelembe veszi a pályázó családi és társadalmi hátterét is (például hagyományos technológiával működő cégek). Ezzel szemben a professzionális szemléletmód szétválasztja a munkát és a magánéletet, a vállalat a munkavállalókat csak szakmai szempontok alapján foglalkoztatja (például csúcstechnológiát alkalmazó cégek).
- A negyedik dimenzió a nyílt és zárt rendszer, amely meghatározza a szervezeti légkört és az új munkavállalók integrációjának gyorsaságát. A nyílt rendszerbe könnyen integrálódnak az újonnan belépők, míg a zárt rendszer ezt nehezen teszi lehetővé a tagok és a szervezeten belüli titkolózás miatt.
- A laza és szigorú ellenőrzés a szervezet struktúrájára vonatkozik. Azon szervezetek, amelyek a szigorú ellenőrzésre, a költségekre és a megbeszélések időpontjának betartására nagy hangsúlyt fektetnek, szigorú ellenőrzésűek, szemben a laza struktúrával, ahol ezekre a tényezőkre nem, vagy csak kis mértékben figyelnek.
- A hatodik dimenzió a normatív, a piac igényeire reagáló szervezet (például szolgáltató cégek) vagy a pragmatikus, szabályok mentén működő vállalat.

„Az IRIC kutatási projekt a szervezeti kultúra hatdimenziós modelljét eredményezte, amely meghatározása szerint az észlelt közös gyakorlatokat jelenti, elemei pedig a szimbólumok, hősök és rítusok" (Hofstede–Hofstede 2008: 375).

A szervezeten belül a stratégia, a struktúra, a kontroll és a kultúra játszik szerepet és gyakorol egymásra kölcsönös hatást, a szervezet vezetőinek pedig az a feladata, hogy ezeket egyensúlyba hozza. A szervezeti kultúra – a kultúrához hasonlóan – több szinten is megmutatkozik, úgy mint a javak és képződmények, az értékek és ideológiák, illetve az alapfeltevések és premisszák szintje (Heidrich 2001). A nemzeti kultúra karakterisztikái a második szinten jelennek meg először, de leglátványosabban a harmadik szinten fedezhetők fel (Heidrich 2001).

A szervezeti kultúra egyik legismertebb modelljét Charles Handy (1991) dolgozta ki. A modell a szervezeti struktúrát, illetve a feladat- és emberközpontúságot felhasználva négy szervezeti kultúrát különböztet meg: hatalom, szerep, feladat és személy típusú kultúra.

A hatalom típusú kultúra az emberközpontúságot, tehát az informális kapcsolatokat ötvözi a hierarchia magas fokával, vagyis a hatalom szervezeten belüli egyenlőtlen eloszlásával (Handy 1991). Erre a szervezeti kultúrára jellemző a vezetőhöz való kötődés, a teljesítményen alapuló értékelési rendszer és a bürokrácia alacsony foka (Szőke 2009). Ha Hofstede (2005) dimenzióival akarnánk jellemezni, azt mondanánk, hogy ebben a szervezeti kultúrában nagy a hatalmi távolság és alacsony a bizonytalanságkerülés. Viszont Trompenaars (1993) kulturális orientációit tekintve ez a szervezeti kultúra partikuláris és teljesítményen alapuló.

A szerep típusú kultúra a feladatorientáltságot kombinálja a hatalom egyenlőtlen elosztásával. Az ilyen típusú szervezetet célorientált struktúra és formális szabályok, illetve folyamatok jellemzik (Handy 1991). A szerep típusú szervezeti kultúra tehát erős bizonytalanságkerüléssel és univerzalizmussal írható le a két holland kultúrakutató kulturális dimenzióit figyelembe véve.

A feladat típusú kultúra fókuszában a siker és a feladatok végrehajtása áll, mindent ennek rendelnek alá. Ebből adódóan a feladatorientáltság egyenletes hatalommegoszlással párosul. Ezt a kultúrát olyan értékek jellemzik, mint az autonómia, a kompetencia, a teljesítmény és a rugalmasság (Handy 1991). Hofstede (2005) dimenzióit számba véve jellegzetesen alacsony hatalmi távolságú, kollektivista és alacsony bizonytalanságkerülő kultúra a feladatkultúra.

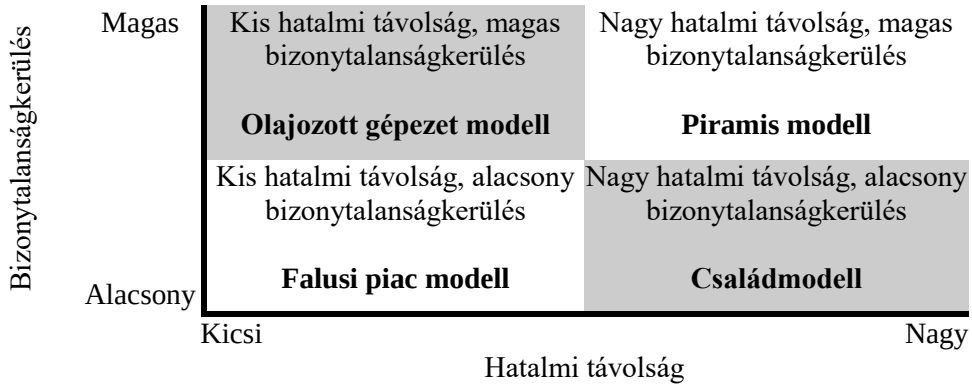
A személyiség típusú szervezeti kultúra emberközpontú, ahol a hatalom egyenlően oszlik meg a tagok között, ugyanis abból a premisszából indul ki, hogy a szervezet pusztán a tagjai miatt létezik. Fő célja ennek megfelelően az, hogy a tagjai számára biztosítsa az egyéni célok elérését (Handy 1991). A személyiség típusú szervezeti kultúrát ezek alapján alacsony hatalmi távolság, individualizmus és maszkulinitás jellemzi.

2. A nemzeti és szervezeti kultúrák összefüggései

A nemzeti és szervezeti kultúrák megközelítési módjainak és dimenzióinak bemutatását követően a két kultúra közötti összefüggések megvilágítása a célunk. Ezt megelőzően azonban fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy „amikor a vállalatok kilépnek a nemzetközi színtérre, tervezési és irányítási rendszerüket továbbra is erősen befolyásolja nemzeti kultúrájuk" (Hofstede–Hofstede 2008: 316), így feltételezhetjük, hogy a nemzeti kultúra erőteljes hatást gyakorol a szervezeti kultúrára.

A nemzeti kulturális sajátosságok ismeretét első ránézésre nem könnyű az üzleti életben hasznosítani, viszont ha ezt a tudást a szervezeti kultúrákra alkalmazzuk, máris egyszerűbb dolgunk van. Így tett Owen James Stevens is, aki Hofstede (2005) két dimenzióját, a bizonytalanságkerülést és a hatalmi távolságot alapul véve térképezte fel a szervezeti kultúrákat, majd négy szervezeti kultúra típust határozott meg: falusi piac, család, olajozott

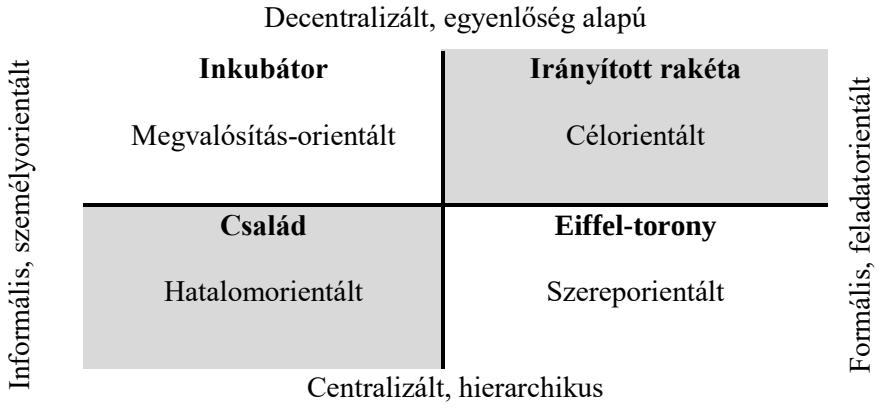
gépezet és piramis (1. ábra) (Hofstede 2005 nyomán). Az egyes típusokhoz e két nemzeti kulturális jellemzőjük alapján hozzárendelhetők az egyes országok és azok szervezetei (Hargitai 2002).



1. ábra A hatalmi távolság és a bizonytalanságkerülés hatása a szervezeti kultúrára
Forrás: saját szerkesztés Szőke (2009) alapján, 2021.

Látható, hogy a magas fokú szabályozottság mind az olajozott gépezet, mind a piramis modellre jellemző, utóbbiban ugyanakkor erőteljes hierarchikus struktúra is megfigyelhető. Ezzel szemben kevésbé szabályozottak és sokkal inkább kockázatvállalók a falusi piac és család típusú szervezetek, bár a hierarchia és tekintély a család típusú szervezeteknek is meghatározó karakterisztikája (Borgulya–Barakonyi 2004). Ezeket a Handy-féle kultúratípusokkal összevetve megállapítható, hogy a családmodell a hatalmi típusú kultúrával áll kapcsolatban, a falusi piac modell pedig a feladatkultúrával.

A nemzeti kultúra szervezeti kultúrára gyakorolt hatásával Hofstede és Stevens (Hofstede 2005) mellett Trompenaars (1993) is foglalkozott. Az ő szervezeti kultúra modelljei a decentralizáció, illetve a centralizáció, valamint a személyorientáció, illetve a feladatorientáció mentén szerveződnek. Ennek alapján négy szervezeti kultúrát különböztet meg: inkubátor, irányított rakéta, család és Eiffel-torony (2. ábra).



2. ábra A nemzeti kultúrák hatása a szervezeti kultúrákra
Forrás: saját szerkesztés Hargitai (2002) alapján, 2021.

Az inkubátor típusú, megvalósítás-orientált szervezeti kultúra alapvető jellemzője az egyenlőség és az egyének teljesítményorientáltsága. Ebben a szervezeti kultúrában a vezető a teljesítménye révén tesz szert az elismerésre, de az alkalmazottak is magasan képzett

szakemberek. A szervezet feladata, hogy mintegy inkubátorként védje az alkalmazottakat (Trompenaars 1993).

Az irányított rakéta típusú szervezeti kultúra szintén az egyenlőségen alapul, de a személyorientáció helyébe itt a feladatorientáció lép, vagyis a feladatok megfelelő elvégzése előrébb áll a személyes boldogulásnál (Trompenaars 1993).

Az Eiffel-torony szervezeti kultúrában a hierarchia a domináns tényező. E kultúrában is elsődleges a feladatok végrehajtása, viszont ebben a szervezeti felépítésnek, a leosztott szerepeknek kiemelkedő szerepe van (Trompenaars 1993).

A család típusú szervezeti kultúra szintén a hierarchiára épül, amelyben a személyes kapcsolatok és a hatalom együttesen játszanak meghatározó szerepet. Trompenaars (1993) kulturális orientációit tekintve a partikuláris, diffúz kapcsolatok jellemzőek e kultúrában.

Összegzés

Tanulmányunkban a kultúra két szintjének, a nemzeti és a szervezeti kultúráknak az összefüggéseivel foglalkoztunk. Ennek során áttekintettük a kultúra fogalmát és szintjeit, a nemzeti kultúra legismertebb modelljeit és dimenzióit, a szervezeti kultúra dimenzióit, szintjeit és egyik leggyakrabban hivatkozott modelljét, majd ezek kapcsolódásait vizsgáltuk. Megállapítottuk, hogy a nemzeti kultúra az egyes dimenziói, illetve jellemző sajátosságai révén hatást gyakorol a szervezeti kultúrára, amit két modellel is illusztráltunk. Mindezek alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy bár a szervezeti kultúrát az adott szervezetnél, vállalatnál eltöltött idő alatt sajátítjuk el, egyes elemeit, amelyek a nemzeti kultúrából származnak, már gyermekkorunkban internalizáltuk. Kijelenthető továbbá, hogy ezen összefüggések jelentősége a multikulturális szervezetek esetében, ahol több nemzeti kultúra képviselője találkozik egy szervezet, szervezeti kultúra keretein belül, számottevően megnő.

Irodalom

Bakos F. 1994. *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Borgulya Iné–Barakonyi K. 2004. *Vállalati kultúra.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Falkné Bánó K. 2001. *Kultúraközi kommunikáció. Nemzeti és szervezeti kultúrák, interkulturális menedzsment aspektusok.* Budapest: Püski.

Fukuyama, F. 2007. *Bizalom.* Budapest: Európa Könyvkiadó.

Handy, C. 1991. *Gods of Management: The Changing Work of Organizations.* 3rd ed. London: Business Books.

Hargitai M. 2002. *Skót hollandok, franciás angolok.* Népszabadság, 2002. június 22.

Heidrich B. 2001. *Szervezeti kultúra és interkulturális menedzsment.* Budapest: Human Telex Consulting.

Hofstede, G. 2005. *Cultures and Organisations: Software of the Mind.* London: McGraw Hill.

Hofstede, G.–Hofstede, G.J. 2008. *Kultúrák és szervezetek. Az elme szoftvere.* Pécs: VHE Kft.

Hofsede Insights. 2010. https://hi.hofstede-insights.com/national-culture (letöltve: 2021.10.14.)

Kluckhohn, F.R.–Strodtbeck, F.L. 1961. *Variations in Value Orientations.* New York: Peterson.

Schein, E.H. 1992. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Szőke J. 2009. Szervezeti kultúrák a nemzeti kultúra tükrében. In: Svéhlik Cs. (szerk.): *A tudomány felelőssége gazdasági válságban: IV. KHEOPS tudományos Konferencia.* Mór: Kheops Automobil-Kutató Intézet, 163–169.

Trompenaars, F. 1993. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business.* London: Economist Books.

8. Szociológia, szociális tanulmányok, közösségszervezés- és fejlesztés

A Covid–19 koronavírus járványhelyzet értékelméleti és interpretációs vonatkozásainak vizsgálata győri egyetemisták körében

Boldizsár Boglárka – Csendesné Cseri Kinga
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

Tanulmányunkban a koronavírus járványhelyzet következtében kialakult értékrendbeli és életviteli változások vizsgálatára fókuszálunk. A kutatásunk célja a győri Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karán tanuló hallgatók életét érintő, a járványhelyzet által generált interpretációs megközelítési lehetőségek, illetve az egzisztenciális és a szociális vonatkozások felmérése.

1. A krízishelyzetben rejlő dualitás hatása az emberi érzelmek megélésére

A járványhelyzet értékelméleti és interpretációs szempontból való megközelítése kiindulópontjaként a krízis fogalmának – témánk szempontjából releváns – alapösszefüggéseit érdemes körbejárnunk.

A krízis görög eredetű szó, amely a „fordulat", „válság" lényegiségét foglalja magában (Bakos 1994). A pszichológiai alapokhoz visszanyúlva Erikson fejlődésmodelljét érdemes felidéznünk a fejlődési krízis vonatkozásában. A híres fejlődéspszichológus a freudi pszichoanalitikus elmélet fejlődési szakaszaiból kiindulva és azt továbbgondolva a halálig tartó fejlődéselmélet lényegiségét hangsúlyozza (Erikson 1950). Erikson elméletében mind a nyolc fejlődési szakasz az előzőre épül, azaz azt gazdagítja, strukturálja az érett identitás kialakulásának fényében. Következésképp az egyes fejlődési szakaszok fókuszában teljesített feladat a következő szakaszba lépés feltételévé válik (Erikson 1991). Hajduska (2008) az intenzív tanulás állapotaként jellemzi az életszakaszváltások időszakát, amelyben az addig jól bevált szerepek, konfliktusmegoldások, stratégiák már nem működnek, de az új megoldások még nem alakultak ki.

A kríziselmélet megalkotója Gerald Caplan definiálta a krízishelyzet lényegiségét, amely az alábbi mozzanatok által határozható meg. A krízis az egyén számára lélektanilag kritikus reakció, veszélyeztető helyzet, amelyben a megoldandó probléma mindennél fontosabbá válik, nem kerülhető el; továbbá ebben a léthelyzetben a szokásos problémamegoldó eszközök már nem relevánsak (Caplan 1964). A katasztrófahelyzetek pedig halmozott, sűrített krízisként definiálhatók (Hajduska 2008), azaz az emberek csoportját, életét, testi épségét is veszélyeztető megélésről beszélhetünk. Váratlan megjelenése által az addig természetes biztonságérzet szertefoszlik, s az emberi lét kiszolgáltatottá és esetlegessé válik.

A széttöredezett, esetleges lét mindazonáltal potencialitást rejt magában. A kínai képírás jelrendszere szerint a krízis veszély és lehetőség is egyben. A Janus-arcú jelenséget alátámasztja az orvosi megfigyelés, miszerint súlyos járványok alatt a kritikus állapotú betegek vagy hirtelen meggyógyulnak a mélypontról kikerülve vagy irreverzibilis folyamat következtében az életüket vesztik. Hajduska az alábbi sorok által érzékelteti a fordulópontban meghúzódó dualitást: „Mint minden jelentős pillanat: kétarcú. Benne rejlik az intenzív,

nagyszabású fejlődés lehetősége, még ha veszteségek árán is, de a bukás, a zsákutcába kerülés, a tartósan sérült, hátrányos pozíció esélye is benne foglaltatik" (Hajduska 2008: 12).

2. A járványhelyzet interpretációs megközelítése

A krízishelyzetben rejlő dualitás megélési lehetősége a járványhelyzet értelmezési dimenzióit is meghatározza. Ebben a vonatkozásban érdemes utalnunk Selye János magyar származású kanadai tudós személyére, a modern stresszkutatás legfőbb képviselőjére, aki a stresszelméletében hangsúlyozta a jól ismert gondolatot, miszerint a stressz az „élet sava borsa". A gyakran idézett formulában benne rejlik az a lehetőség, miszerint a stressz a fejlődés mérföldkövévé válhat, hozzásegítve az embereket a megküzdési stratégiák kialakulásához (Selye 1964). A jó stressz (eustressz) ennélfogva cselekvésre sarkallhat bennünket, kihívás és késztetés is egyben; ezzel szemben a károsító stressz (distressz) súlyosan romboló hatást gyakorol az emberi élet minden dimenziójára.

A megküzdési folyamat legátfogóbb megközelítése Lazarus (1966) nevéhez fűződik. A szerző a modelljében azt vizsgálja, hogy az egyén vagy a közösség hogyan értelmezi a helyzetet, továbbá hogyan viszonyul hozzá. Lazarus az alkalmazkodási kísérleteket megküzdésnek nevezi és a megküzdés lehetőségének szempontjából probléma-, illetve érzelemközpontú stratégiát különít el. Az utóbbi esetben cél az érzelmi stressz-reakciók enyhítése, azaz a negatív érzelmek áradatának a visszaszorítása. Az érzelemközpontú stratégiák arra hivatottak, hogy megvédjék a személyt a destruktív indulatoktól és érzelmektől. Ezzel szemben a problémaközpontú megküzdés által az egyén a probléma leküzdésére vagy jövőbeli elkerülésére vállalkozik (Follmann–Lazarus 1988); azaz a problémát definiálva a lehetséges megoldásokat feltérképezi, majd az előnyök és hátrányok számbavételével választ az alternatívák között és kijelöli a számára megfelelő és követendő cselekvéssort (Atkinson 1999). A problémacentrikus megküzdést alkalmazva a személy tehát magát a stressz forrását próbálja megszüntetni. Mindazonáltal hangsúlyoznunk kell, hogy a fentiekben felvázolt stratégiák nem összeférhetetlenek. Az érzelemcentrikus megküzdés ugyanis csökkenti a negatív érzelmi állapotot, s ezáltal lehetővé teszi a személy számára, hogy a későbbiekben a problémacentrikus stratégiát is alkalmazza.

A krízishez való viszonyulás tekintetében az emberek a problémacentrikus stratégiát gyakrabban használják azokban a szituációkban, ahol hisznek abban, hogy a körülményeket konstruktív módon képesek megváltoztatni, alakítani, azaz az átélt helyzetet kihívásként érzékelik. Az érzelemcentrikus megközelítés alkalmazásakor a személyek az adott helyzetet determinisztikusnak látják, ezáltal kiszolgáltatva érzik saját magukat és érzelemcsillapítással próbálják csökkenteni a bennük lévő feszültséget.

A személyiség vizsgálatát középpontba állító rezilienciakutatások az egyéni különbségre fókuszálva keresnek magyarázatot a negatív események által kiváltott ellentétes hatások értelmezésére. Ezen a ponton joggal merülhet fel bennünk a kérdés: miért vezetnek egyes személyeknél súlyosabb esetekben mentális betegségekhez, míg más esetben a stresszel való megküzdés produktív következményekkel járhat, azaz akár a személyiségfejlődés mérföldkövévé is válhat (Rutter 1985). Az önbecsülés, a kontroll és az énhatékonyság érzése rezilienciához hozzájáruló személyiségvonás, amely segít bennünket abban, hogy az élet nehézségeihez, kihívásaihoz hatékonyan alkalmazkodjunk: „A különösen reziliens személyiség átlagon felül hajlamos egy helyzetnek, eseménynek a jövendőre nézve aluldeterminált voltát felismerni, a helyzetet újraértelmezni és a szükségből erényt kovácsolva a váratlan lehetőségeket megpillantani" (Békés 2002: 221).

3. A járványhelyzet mint az egzisztenciális fejlődés (értékrend, értékszemlélet) mérföldköve

A járványhelyzetnek az egzisztenciális fejlődés kontextusában való megközelítésekor érdemes visszanyúlnunk a korábbi tanulmányunk eredményéhez, amelyben az egyén létében és alaphelyzetében gyökerező félelmek (mint pl. szorongás, végesség érzésének az átélése) emberi egzisztenciára gyakorolt hatását vizsgáltuk (Boldizsár–Cseri 2021). Az egzisztencializmus filozófiai rendszeréből építkezve kutattuk, hogy a Jaspers által meghatározott „határszituációk" túlmutathatnak-e önmagukon az autentikus emberi életet lehetővé téve, avagy csupán a kilátástalanság szorongató érzését erősítik.

20. századi gondolkodók közül Karl Jaspers filozófiája irányította a figyelmünket az emberi végesség problémájára (Jaspers 1996). Jaspers – Kierkegaard hatására – eltávolodva az orvosi pszichológiától, eljutott az emberi egzisztencia filozófiai értelmezéséhez (Jaspers 1960). A „határhelyzetekben" – mint például súlyos megrázkódtatás, betegség, végesség tudatának átélése, bűn – tanúsított magatartásmódok érdeklik, amelyben az egyén megtapasztalja az önmagáért való felelősség jelentőségét. Martin Heidegger német gondolkodó szintén hangsúlyozza a határszituációk fontosságát, amelyek önmagukon túlmutatva végső horizontként lehetőséget nyújtanak az Egésznek a megpillantására. Az embert megérintő végesség tudata által az ittlét képes önmagát elsajátítani saját totalitásában (Heidegger 1992). Következésképp az elmúlás egzisztenciális lehetősége önmagunk megismerésére szólít fel, azaz az emberi élet értelmét mélységében meghatározza.

Az emberi lét értelmének kontextusában Frankl Viktor osztrák neurológus és pszichiáter logoterápiája szintén autentikus jelentőségű, amely az értelmes célokra és tevékenységekre koncentrálva a pozitív egzisztenciális erőket szeretné tudatosítani az egyénben (Frankl 2020). A logoterápia megalkotója tragikus élményeiből táplálkozva hozta létre a terápiás módszerét. Az auschwitzi megtapasztalásainak a hatására hangsúlyozta, hogy a szellemi szabadság lehetősége a borzalmak megélése közepette is jelen van, azaz az elkerülhetetlen szenvedéshez való viszonyunkat képesek vagyunk szabadon megválasztani (Frankl 2020). Következésképp a túlélés szélsőséges helyzetben azon múlhat, hogy az ember képes-e arra, hogy értelmet adjon a szenvedésnek. A szenvedésnek tehát lehet értelme, ha az átélt élmények hatására az ember változik, fejlődik, autentikus életet élő emberré alakul (Yalom 2019), azaz képessé válik az öntranszcendenciára.

4. A kérdőíves vizsgálat bemutatása (a vizsgálat háttere)

A 2021/22-es tanév első félévének elején kérdőíves kutatást végeztünk, amelyben a koronavírus járványhelyzet következtében kialakult értékrendbeli és életviteli változásokat vizsgáltuk. A kutatás célja az egyetemi hallgatók életét érintő, a járványhelyzet által generált egzisztenciális és szociális vonatkozások felmérése volt.

A vizsgálati személyek az győri Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karán tanuló különböző szakirányú (tanító, nemzetközi tanulmányok, gyógypedagógia és humán erőforrás, kulturális mediáció, szociálpedagógus, szociológia szakos) nappali és levelező tagozatos hallgatói voltak, akik a tavalyi tanévben online formában végezték egyetemi tanulmányaikat, s ebben a fent jelzett tanévben kezdték meg (legalább a) harmadik félévüket.

Az általunk összeállított kérdőív első felében a kitöltők demográfiai adatait térképeztük fel ügyelve az anonimitásra. A vizsgálati eszköz szerkezetét tekintve hét feleletválasztós, két ötfokozatú Likert-skálás és három kifejtős jellegű kérdésből áll. A kérdések a 2020/21-es tanév online oktatási idejére, valamint a 2021/22-es tanév őszi félévének jelenléti oktatására vonatkoznak. A kérdőív linkjét október elején Neptun üzenetben kapták meg a hallgatók, amely három hétig volt elérhető.

A vizsgálati eszköz tematikáját tekintve három részből áll. Az első kérdéscsoport az online oktatás során megélt hallgatói tapasztalatokat feltárását kísérli meg, illetve ennek a

jelenléti formában megvalósuló oktatással való összevetését. A második kérdéscsoport magát a járványhelyzet értelmezését, megélését vizsgálja, a hallgatók életszemléletében, értékrendszerében, illetőleg életvitelében bekövetkezett változásokra fókuszálva. A vizsgálat utolsó három kérdése a jelenléti oktatás és általánosságban véve a hallgatók jövőorientációját kutatja.

A kérdőívet összesen 72 hallgató töltötte ki, ami a kiküldött kérdőívek arányát tekintve 34,5%-os válaszadási kedvet mutatott. Az alacsony kitöltési arány talán annak tudható be, hogy a hallgatóknak viszonylag rövid idő állt rendelkezésére a kérdőív kitöltésére (három hét), vagy lehetséges, hogy a szeptember vége nem a legszerencsésebb időpont volt a vizsgálatra, hiszen ilyenkor rendszerint sok egyéb teendőjük van a hallgatóknak. Ennél talán az évkezdés szerencsésebb időszak lett volna.

A demográfiai adatok tekintetében a vizsgálati személyek között szinte azonos arányban képviseltették magukat a levelezős (51,4%) és a nappali (48,6%) tagozatos diákok. Többségük ebben a félévben kezdte meg az 5. tanulmányi félévét (52,8%), illetve a válaszadók egynegyede a 3. félévét (25%). A 7. félévüket megkezdő hallgatók jóval alacsonyabb arányban képviseltették magukat (9,7%), hasonlóképp, mint a keresztféléves hallgatók. (A kérdőív kitöltésekor nem kértük a hallgatókat a szakok megjelölésére, mert a kutatási kérdés nem indokolta ennek szükségességét.) Életkorukat tekintve a válaszadók többsége a 18–23 éves korosztályból került ki (48,6%), ezt követte a 41–50 évesek csoportja (22,2%), majd a 24–30 éveseké (16,7%) és a 31–40 éveseké (11,1%). A kitöltők csupán 1,4% volt 51 éves kor feletti. A kérdőív tartalmi kérdéseihez kapcsolódóan fontosnak tartottuk arra is rákérdezni, hogy a hallgatók mennyit utaznak tanulmányaik helyszínére. A vizsgálati személyek legnagyobbrészt (41,7%) Győr 40–100 km-es vonzáskörzetéből érkeznek. A győri, Győr környéki (27,8%) és a 100–150 km-ről ingázók (23,6%) hasonló arányt tesznek ki. A válaszadók közül néhányan messzebbről járnak az egyetemre, 150–200 km-t (2,8%) vagy 200 km-nél is többet (4,2%) utaznak.

5. A vizsgálati eredmények

5.1. Az online tanulás hallgatói tapasztalatai

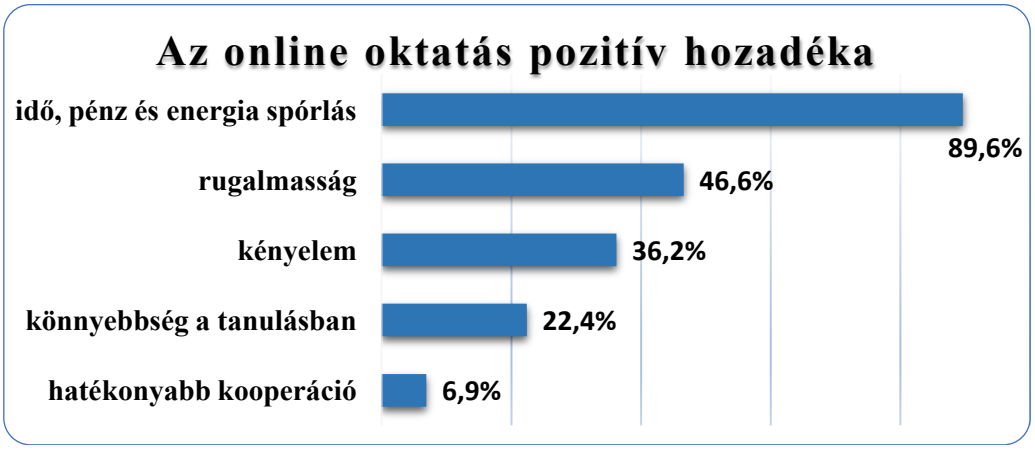
A kérdőíves vizsgálat első kérdéscsoportja az online oktatás során megélt hallgatói tapasztalatokat tárja fel. A tanulmányi előmenetelt illetően nem rajzolódott ki egy egységes tendencia a válaszokból, csupán az látszik, hogy a legtöbb hallgató úgy véli, hogy az online formában megvalósuló oktatás kevésbé (41,7%) vagy egyáltalán nem volt olyan hatékony (12,5%), mint a jelenléti oktatás. Ezzel ellentétben a hallgatók közel egyharmada érezte úgy, hogy a jelenléti oktatásnál sokkal (11,1%) – vagy legalábbis valamivel – hatékonyabb volt (20,8%) a távolléti oktatási forma.

A hallgatói elégedettséget vizsgáló előre rögzített válaszok ötfokozatú Likert-skálán történő értékelése alapján az derült ki, hogy a válaszadók döntő többségének nem okozott gondot a beadandó dolgozatok elkészítése, a vizsgákra való felkészülés vagy a tananyag megértése az online térben. A pozitív hallgatói tapasztalatok közül kiemelték még a tananyag jó hozzáférhetőségét (pl. a Moodle felületen), az utazás hiányának előnyét, az otthonról történő időbeosztás hatékonyságát és a családi háttér támogató hozzáállását. A hozzáférhető tananyagok minőségét és a csoporttársakkal megvalósuló kooperatív munkát is leggyakrabban jónak vagy kiválónak minősítették a válaszadók.

A további pozitív tapasztalatok mellett a „változó” minősítés az alábbi témák kapcsán magasabb arányban jelent meg, mint az előbb említett tények esetében. Az oktatókkal megvalósuló szakmai párbeszéd – a pozitív válaszok mellett (52,78%) – többeknek változó tapasztalatot eredményezett ebben a kérdésben (26,4%). Továbbá a válaszadó hallgatók több mint egyharmada az oktatók által megadott követelmények nem kellő egyértelműségét

(36,1%) vagy nem eléggé rugalmas problémamegoldó hozzáállását emelte ki (26,4%). Emellett a vizsgálati személyek egyharmada érezte úgy, hogy a tanulmányaik sikeres elvégzéséhez szükséges információ csupán változó minőségben volt biztosítva (33,3%), illetve azt, hogy a tanulmányaikkal kapcsolatos ügyintézés kevésbé volt gördülékeny (32%).

A személyes jelenlétet igénylő oktatás helyett bevezetett online oktatási forma pozitív és negatív hozadékát az előre rögzített válaszok mellett nyílt kérdésekkel is vizsgáltuk. Ez alapján még változatosabb kép tárult elénk. Voltak olyan hallgatók, akik hosszabb válasszal éltek, amely több területet lefedett. A „nyereség" oldalon, amely 58 beérkezett hallgatói válaszból került összegzésre, az alábbi 5 téma rajzolódott ki: idő, pénz és energia spórolás; rugalmasság, kényelem, könnyebbség a tanulásban és hatékony kooperáció (lásd 1. ábra).



1. ábra Az online oktatás pozitív hallgatói tapasztalatai
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Az első téma kapcsán összességében azt tapasztaltuk, hogy a hallgatók több mint kétharmada kifejezetten elégedett volt azzal, hogy az online oktatás időszakában a fárasztó utazással eltöltött időt megspórolhatták (51,7%), így több idő jutott tanulásra is (15,6%). Emellett anyagilag is jobban jártak, hiszen nem kellett szállást foglalniuk (5,2%) vagy a konzultációs napokra szabadságot kivenniük (5,2%).

Az online oktatás a hallgatók élethelyzetére gyakorolt rugalmassága kapcsán a hallgatók kiemelték, hogy az internet-hozzáférés segítségével nem voltak konkrét helyhez kötve az online órák idején, így hatékonyabb időbeosztással élhettek (18,9%), több szabadidejük (10,3%) vagy a családra fordítható idejük volt (6,9%), pl. „Nem kellett két teljes napra kiszakadnom a családból".

Az online formában történő tanulás a vizsgálati személyek 36,2%-nak könnyebbséget jelentett a tananyagok hozzáférhetősége, rendszerezése és elsajátítása kapcsán. A Moodle felület hasznossága emellett abban is tetten érhető volt, hogy a videóra rögzített tanórák „akár többször visszanézhetőek voltak". Olyan válaszokat is rögzítettünk, melyek szerint a hallgatóknak több beadandót kellett készíteni, mint a jelenléti oktatás során, amelynek további pozitív hozadéka volt, pl.: „A beadandók által jobban megértettük a tananyagot, mintha vizsgáztunk volna belőle."; „Egyszerűbb [volt] a beadandó feladatok leadása, elég volt csak feltölteni."; „hosszabb határidők [biztosítása]".

Végül a szaktársakkal való szorosabb együttműködést említette néhány hallgató (6,9%) („A csoporttársak között felerősödött a kommunikáció."), s voltak, akik azt is megjegyezték, hogy az ügyintézés során is könnyebb volt a kapcsolattartás.

A megkérdezettek kétharmada (66,7%) számolt be az online tanulás során hátráltató, nehezítő tényezőről. A válaszokat az alábbi 6 téma köré csoportosítottuk: a személyes kontaktus hiánya; a megtartott órák, tantárgyi követelmények mennyisége és minősége;

technikai problémák; fizikai állapotváltozások, motiváció hiánya; a tananyag elsajátítási nehézsége; illetőleg az információhiány.

2. ábra Az online oktatás negatív hallgatói tapasztalatai
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A személyes kontaktus hiánya esetén többen konkrétan kiemelték a szaktársakkal megélt közös élmények pótolhatatlanságát (27%). Emellett több hallgató is (20,83%) rámutatott arra, hogy az oktatás online formában sokkal személytelenebb volt, mert elveszett belőlük a „kontakt órákon való szemináriumok családi, barátságos hangulata", vagy a „személyes előadás varázsa elmaradt". Az oktatókkal való órai munkára vonatkozóan néhányan (8,3%) csalódottan fogalmazták meg, hogy „kevesebb olyan beszélgetés volt az oktatóval, ami nem szorosan a tananyaghoz kapcsolódott, pl. személyes tapasztalatok, meglátások, gyakorlati tanácsok."

Az online térben megtartott órák és a tantárgyi követelmények minősége és mennyisége több szinten negatív tapasztalatot szült a válaszadók 66,7%-a esetében. Legtöbbjük (25%) azt nehezményezte, hogy „nem volt személyes kontakt, gyakorlat, hospitálás, ami nagy hiányt okoz a tapasztalatszerzésében". Az online tanórák kapcsán érkeztek olyan válaszok is, melyek szerint túl gyorsan haladtak az anyaggal, esetenként a megtartott órák minősége vagy a tananyagok elérhetősége kifogásolható volt, illetőleg említésre került a nem egyértelműen megfogalmazott követelmények vagy azok túlzott leegyszerűsítésének ténye.

Az online térben való tanulás fenti nehézségei mellett technikai problémák is adódtak, például a gyenge internetkapcsolat, áramkimaradások, s az ezekből fakadó nehézkes kommunikációs helyzetek. A technikai nehézségek magukkal vonták azt a tényt is, hogy a hallgatók túlzottan sok időt töltöttek az elektronikai eszközök „társaságában", amely kedvezőtlen fizikai hatásként a szem fáradékonyságát és a testtartás romlását eredményezték (25%). Emellett a válaszadók elkényelmesedett életvitele, valamint az ingerszegény környezetből és a figyelemösszpontosítás hiányából fakadó, tanulás iránti motiválatlanságuk is figyelmet érdemel.

A fenti megjegyzések arányát tekintve nem számottevő mértékben (16,7%), a hallgatók az online oktatási helyzetet tették felelőssé a tananyag megértésének vagy elsajátításának nehézsége miatt. Az információhiány (8,3%) pedig a szakirodalom hozzáférésére, illetve az oktató-hallgatók közötti nem kellően hatékony információáramlására vonatkozott.

5.2. A járványhelyzet értelmezése a hallgatói életszemléletben, életvitelben történő változásának tükrében

Vizsgálatunk második kérdéscsoportja magát a járványhelyzet megélését, értelmezését vizsgálja, a hallgatók életszemléletében, értékrendszerében, illetőleg életvitelében bekövetkezett változásokra fókuszálva.

5.2.1. A járványhelyzet megélése

Elsőként a vizsgálati személyek megtapasztalásait mutatjuk be a járványhelyzet egyes vonatkozásait számba véve (egészségügyi óvintézkedések, szabadidő, emberi kapcsolatok, egzisztenciális félelmek vagy bizonytalanság, életvitelében bekövetkező változások kapcsán). Mindezt előre megfogalmazott feleletválasztós (egy- és többválasztós) kérdésekkel vizsgáltuk.

Az eredmények azt mutatják, hogy az egészségügyi óvintézkedések (maszkviselés, higiénés szabályok) betartását a megkérdezettek többsége (73,6%) fontosnak tartotta.

A szabadidő téma kapcsán nagyon változatos kép tárult elénk. A válaszadók fele (50%) ugyanis arról számolt be, hogy több ideje volt, sőt, többletenergiával is rendelkeztek ebben az időszakban (36,1%), mint a járványhelyzetet megelőzően. Egy adott élethelyzet értelmezési lehetőségei változatosak, tehát ezen kérdés kapcsán is voltak olyan vizsgálati személyek, akik viszont arról panaszkodtak, hogy kevés idejük jutott kikapcsolódásra, szórakozásra (26,4%) vagy a családi, baráti kapcsolatok ápolására (20,8%).

A közvetlen családi környezetben a megkérdezettek egynegyede több kommunikációról számolt be (29,2%), illetve arról is, hogy az összezártság hosszú távon meghitt családi légkört eredményezett (26,4%). A vizsgálati személyek 40,3%-nak nem volt szigorú napirendje, ennek ellenére meg tudott oldani minden szükséges feladatot, s eleget tudott tenni kötelezettségeinek, de elég nagy számban voltak olyanok, akik ragaszkodtak ahhoz, hogy mindent maximális erőbedobással végezzenek el (34,7%), ami nyilvánvalóan több időt és energiát jelentett számukra.

Az egzisztenciális bizonytalanság, félelem érzése változó arányban ütötte fel a fejét a hallgatók körében, voltak, akikben nem volt félelem (27,8%), de voltak olyanok is, akik folyamatosan aggódtak saját maguk és szeretteik épségéért (26,4%).

Az anyagiak kapcsán a válaszadók egyharmada számára (34,7%) nem volt észrevehető változás, amíg egynegyedüket (23,6%) nehezen érintette ez az időszak.

A hallgatókat arról is megkérdeztük, hogy vajon az online oktatás alatt voltak-e olyan tevékenységek, amelyeket elkezdtek végezni vagy szokások, amelyeket bevezettek hétköznapjaikba. A válaszok alapján az derült ki, hogy a megkérdezettek közel fele (41,7%) nem változtatott eddigi életformáján, azonban voltak olyan vizsgálati személyek, akik belső téren végezhető (18,1%) és kültéri tevékenységeket is (18,1%) bevezetett hétköznapjaiba. Sőt, hasonló arányban (18,1%) voltak olyan válaszadók is, akik az online oktatás ideje alatt új szokásokat vezettek be napirendjükbe.

Arról, hogy milyen jellegű változások voltak ezek, az alábbi tendencia rajzolódott ki. Az előző százalékos arányokkal nem teljesen egyező mértékben érkeztek válaszok, azaz a megkérdezettek 50%-a sorolt fel egy vagy akár több tevékenységet, újabb szokást. Ezek közül legnagyobbrészt a testmozgással járó tevékenységek (sport, gyaloglás, futás, kirándulás, túrázás, kertészkedés) jelentek meg, de voltak, akik (16%) jelezték, hogy fontos lett számukra az elmélyült idő megteremtése, amelybe a relaxáció, meditáció, jóga vagy egyszerűen csak a kevesebb munkavégzés tartozott bele.

5.2.2. A járványhelyzet értelmezése

A kérdőív összeállításakor arra is kíváncsiak voltunk, hogy miben látják a hallgatók a járványhelyzet lényegiségét. Három állítás került megfogalmazásra, melyeket 5-fokozatú Likert-skálán kellett értékelni a vizsgálati személyeknek. Az első megállapítással, mely szerint a „járványhelyzet megtapasztalása a problémák új típusú megközelítését teszi lehetővé az emberek számára", a megkérdezettek 87,5%-a egyetértett. A második megfogalmazással, ami abban állt, hogy a „járványhelyzet megélése leginkább az emberi érzelmek (frusztrációk, szorongások, félelmek) szabályozásában kap döntő szerepet", a válaszadók nagy többsége szintén egyetértett (76,4%). Azzal a gondolattal, melyben a járványhelyzetre, mint az egzisztenciális fejlődés (értékrend, életszemlélet) mérföldkövére tekintenek az emberek, a megkérdezettek 68%-a értett egyet. Ennél a megfogalmazásnál találtuk az egyértelmű állásfoglalást nélkülözők legmagasabb arányát (16,7%).

A kérdőív későbbi részében arra kértük a hallgatókat, hogy definiálják a járványhelyzetet saját életükre vonatkoztatva. A válaszokat a fent említett kategóriák mentén csoportosítottuk. Az első megfogalmazáshoz hasonlóan („a járványhelyzet megtapasztalása a problémák új típusú megközelítését teszi lehetővé az emberek számára") három téma bontakozott ki: a változásokhoz (új körülményekhez, kihívásokhoz) való alkalmazkodás; új lehetőségek, utak keresése (munkában, tanulásban), valamint az idő hatékony beosztása (pl. napirend). A válaszadók közül néhányan kiemelték, hogy a járványhelyzet rugalmasságra „nevelte" őket, az új helyzetekhez való alkalmazkodás a különféle feladatok újra tervezésére motiválta őket. Sőt, voltak olyanok, akik úgy látták, hogy ez az időszak „lehetőséget nyújt[ott] az önfejlesztésre, tanulmányainkra való fókuszálásra".

A második megközelítésbe („a járványhelyzet megélése leginkább az emberi érzelmek szabályozásában kap döntő szerepet") a testi, anyagi szinten megélt veszteség, a külső körülmények nehézségei (korlátozások, bezártság) vagy a belső negatív megélések (bizonytalanság, félelem, testi vagy lelki szinten jelentkező túlterheltség, családi tragédia, túlélés a mindennapokban) témaköreit soroltuk. Erre néhány példa, amely jól szemléltetni ezeket a kategóriákat:

- „Nagyon sok bevételtől estem el…" (anyagi veszteség)
- „Inkább negatív érzéseim voltak a járványhelyzet során, nem kedveltem az online oktatási formát, és bár szeretek egyedül lenni, a végére már nehezen viseltem a bezártságot és a közösségek hiányát is." (korlátozások, bezártság érzés)
- „Borzasztó nehéz volt. Bár szerencsés vagyok, mert van lehetőségem home office-ban dolgozni, de az, hogy folyamatosan a család-háztartás-munka között kellett egyensúlyoznom, minden energiámat felemésztette. Folyamatosan úgy éreztem, hogy soha nem lesz vége a feladatoknak, soha nem érem magam utol." (testi-lelki szinten megjelenő túlterheltség)
- „Várakozás, félelem valamitől, ami nem látható, nem tapintható." (bizonytalanság, félelem)
- „Családtagot is vesztettem a járvány miatt." (veszteség)
- „Egy időszak, amit el kell viselni, túl kell élni és kivárni, míg újra kisüt a nap." (túlélésre játszani).

A járványhelyzet harmadik megfogalmazásához („a járványhelyzet megélése az emberek egzisztenciális fejlődésének mérföldkövévé válhat") hasonló megállapításokat találtunk a hallgatói válaszok között, melyekben a befelé fordulás mellett az értékrendben, életszemléletben bekövetkező változásokat emelték ki (pl. „Hatalmas lehetőséget adott arra, hogy észrevegyük az igazi értékeket az életünkben."; „Befelé figyelés, önismeret, a fontossági sorrend átértékelődése."), valamint a társadalmi összetartás fontosságát hangsúlyozták.

A hallgatók által megfogalmazott összes válasz alapján azt kaptuk, hogy a járványhelyzetet személyes életükre vonatkoztatva leginkább valamiféle belső, illetve külső körülmények által gerjesztett szorongásként, félelemként, vagy esetenként bizonytalanságként élték meg (53,5%). Egyharmaduk azonban az megváltozott élethelyzet értelmi, pragmatikai aspektusait emelete ki, s jóval kevesebben említették (20%) a járványhelyzet egzisztenciális vonatkozásait.

5.2.3. A járványhelyzet tanulsága

A kérdőívben arra is rákérdeztünk, hogy mit tanultak a hallgatók a Covid–19 ideje alatt megélt helyzetből. A kitöltők (69 fő) rövid válaszai alapján azt kaptuk, hogy a leggyakrabban olyan állítások fogalmazódtak meg, amelyek az értelmi, pragmatikai kategória alá voltak beilleszthetők (53,6%). Első helyen a fizikai és a mentális egészség megőrzésének, valamint a rugalmas életszemlélet, azaz a váratlan helyzetekhez való alkalmazkodás szerepét hangsúlyozták. Ezek mellett megjelent még a megoldásközpontú szemlélet, az óvatosság, a napirend és a megfelelő időbeosztás mint tanulság (4–9%); valamint az anyagi biztonságra törekvés is (2,9%).

A járványhelyzet tanulságának értelmi vagy pragmatikai oldalról való megközelítése mellett az egzisztenciális vonatkozások tekintetében is számos megjegyzés született (42%). Leggyakrabban a világszerte bekövetkezett változások hatására érzett egzisztenciális bizonytalanság megtapasztalását emelték ki (pl. „Azt, hogy az életünk megváltozhat egy pillanat alatt.”; „A félelemmel teli élet sokkal kiszolgáltatottabbá tesz.”). Emellett voltak olyan hallgatók, akik a változandóságot, a mulandóságot pozitív oldalról közelítették meg, azt a hitvallást követve, hogy a pillanatot meg kell élni, s ha lehet, új dolgokat kell kipróbálni. Fontosnak tartották még a nyugalom, belső béke megélését (pl. „Nem kell hajszolni az életet.”; „Az élet túl rövid ahhoz, hogy állandóan aggódjak […]”), s néhányan a társadalmi összetartás jelentőségét is kiemelték.

A Covid–19 időszakára vonatkozóan a két előbb említett nézőpont mellett érzelmi tapasztalatok is megfogalmazódtak (33%), melyek kapcsán az emberi, családi, baráti kapcsolatok felértékelődését, a másokra és önmagukra való fokozottabb figyelmet emelték ki hallgatók (pl. „Sokkal fontosabbak a barátok, család, mint azt eddig gondoltam. Elkezdtem magammal is úgy igazán foglalkozni, ami néha nagyon nehéz, de felemelő érzés, ahogy tanulom magamat.”; „Emberi kapcsolatainkat folyamatosan ápolnunk kell, szeretteinket védenünk kell. Gondolnunk kell a másikra is, nem csak önmagunkra.”). Emellett néhány válaszadó az empátia és a türelem jelentőségére direkt módon is rámutatott.

A többszörös feleletválasztós előre megfogalmazott válaszok között külön rákérdeztünk az értékrendben, életszemléletben bekövetkezett változásokra. A hallgatók közel egynegyede úgy vélte, hogy nem változott az élethez való viszonyulása, illetőleg nem lett más az értékrendje a járványhelyzetben, s azt követően. Egyharmaduk viszont a család és a családi kapcsolatok ápolásának, az egészséges életmódnak, illetve az „én”-időnek fontosságát hangsúlyozta. A megkérdezettek egynegyede a másokra való odafigyelés kifejezését, a rugalmasabb életszemlélet kialakítását, valamint az anyagi biztonság megteremtésének jelentőségét emelte ki. Valamivel kevesebben (18,1%) a körültekintő, megfontolt és óvatos magatartást tartották fontosnak. Ezek a változások a korábbi kérdések esetében is említésre kerültek.

5.3. A jelenléti oktatás hallgatói megítélése, jövőorientáció

A vizsgálat utolsó három kérdése a hallgatók a mostani, jelenléti oktatás helyzetének megélését és általánosságban véve a jövőorientációjukat kutatja.

Arra a kérdésre, hogy milyennek élik meg a mostani jelenléti oktatást a korábbi online oktatás tapasztalatait maguk mögött hagyva, a legtöbben (59,7%) örömüket fejezték ki a

megélénkült szociális élettel kapcsolatban, de azt is sokan megjegyezték, hogy most már nem fognak kétségbeesni akkor, ha újabb lezárások lennének (55,6%). Az online és a jelenléti oktatás preferálása eléggé megosztotta a válaszadókat, voltak, akiknek sokkal kényelmesebb lenne az online formában történő tanulás (37,5%), vagy akár a hibrid jellegű oktatás (30,6%). Ennél kevesebben voltak azok a hallgatók, akik úgy nyilatkoztak, hogy nagy könnyebbség számukra, hogy újra személyes jelenlétben folyik az oktatás (27,8%).

Arra a többszörös feleletválasztós kérdésre, hogy jelen pillanatban mennyire elégedettek életükkel, a hallgatók többségénél a pozitív szemlélet érvényesült. A tökéletesen elégedett válaszadók arányánál (20,8%) jóval több hallgató jelezte, hogy nagyrészt elégedett életével, azonban ha lehetőségük lenne rá, akkor sok mindenben (18,1%) vagy néhány dologban változtatnának (56,9%). A teljes nyugalom, az önmagukba vetett hit (18,1%), illetve a kiegyensúlyozottság is több hallgató (8,3%) életében tetten érhető. A válaszadók viszonylag kis százaléka azonban nehezebben éli meg a jelent, azt érzi, hogy elvesztette a motivációját (8,3%) vagy kilátástalanság jellemzi napjait (4,2%).

A jövőorientáció kapcsán – hasonlóképp – az optimista életszemlélet dominál. A legtöbben saját maguk felelősségét hangsúlyozzák céljaik megvalósításáért (43,1%), illetőleg bíznak abban, hogy minden jól fog alakulni (34,7%). A megkérdezettek közel egyharmada a jövő anticipálása helyett inkább a jelen helyzet produktív megélésére fókuszál (30,6%. Vannak azonban olyan hallgatók is, akik passzívan fogadják az életüket érintő esetleges változásokat (11,1%), vagy úgy érzik, hogy ki vannak szolgáltatva a jövőnek, amit ebből következően (továbbra is) bizonytalanságként és szorongásként élnek meg (11,1%).

Összegzés

Kérdőíves kutatásunkban a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karon tanuló hallgatók a 2020/21-es tanév során megélt online oktatási tapasztalatait, a járványhelyzet értelmezését és az ezen időszakból merített tanulságokat, illetve jelen és jövőszemléletüket vizsgáltuk.

A kérdőíves felmérés esetében a kitöltők nem túl magas arányú (34,5%) részvétele miatt az eredmények tekintetében csak óvatos megfogalmazásokat tehetünk. Összességében azt tapasztaltuk, hogy az oktatás formáját illetően az egyetemisták többsége azon az álláspontón volt, hogy az online formában történő oktatás kevésbé volt hatékony számukra, mint a jelenléti módon megvalósuló ismeretátadás. Hiányolták a személyes kontaktust mind szociális téren, mind pedig az oktatókkal való diskurzus kapcsán. Emellett a járványhelyzet sok esetben nem tette lehetővé a kötelező gyakorlatok megvalósulását, amely a tanulási folyamatot kedvezőtlenül érintette. A technikai problémák és az IKT eszközökkel való jelentős idő eltöltése kellemetlen fizikai változásokat is eredményezett a hallgatók életében. A 2021/22-es tanév első félévében végzett vizsgálatunk időpontjában a kérdőív adatelemzésekor azt tapasztaltuk, hogy a hallgatók az online, illetőleg a jelenléti oktatási formára vonatkozó preferenciája nagy eltéréseket mutat. A korábbi, többnyire kedvezőtlenebb megtapasztalások ellenére is, főként kényelmi okok miatt, a legtöbben az online formát vagy akár a hibrid jellegű oktatást részesítenék előnyben a jelenléti oktatással szemben. Bár a preferenciák közti eltérés nem olyan jelentős, ez az eredmény mindenképp elgondolkoztató.

A járványhelyzet lényegiségének megfogalmazásakor a hallgatók válaszaiban főképp az érzelmi oldalról való megközelítések domináltak. Tehát a legtöbben érzelmi bizonytalanságban, félelemben élték meg ezt az időszakot akár a bezártság, akár a korlátozások miatt, vagy a sok feladat és a megváltozott körülmények hatására lelki-fizikai túlterheltséget tapasztaltak. Emellett igyekeztek alkalmazkodni az új körülményekhez jó időbeosztással, vagy akár új lehetőségeket, új utakat keresve a boldoguláshoz (értelmi, pragmatikai vonatkozások). Vizsgálati eredményünk tükrében állíthatjuk, hogy a megélt érzelmi bizonytalanság állapotában is jelen volt a problémacentrikus stratégia alkalmazása

(Follmann–Lazarus 1988), azaz a válaszadók nagy része élt a körülményekhez való konstruktív alkalmazkodás lehetőségével.

A járványhelyzet megélésének definiálásakor az előző témákhoz képest jóval kevesebben reflektáltak az értékrendjükben, életszemléletükben bekövetkező változásokra. A járványhelyzet tanulságaként viszont az értelmi és pragmatikai megjegyzések voltak túlsúlyban (egészségmegőrzés, rugalmasság, megoldás központúság, óvatosság, stb.). Változást jelentett a járványhelyzet lényegiségének megéléséhez képest az, hogy az egzisztenciális megközelítés jóval dominánsabban van jelen (pl. a világ változik, megélni a pillanatot, új dolgokat kipróbálni, belső béke megteremtése, társadalmi összetartás). Az érzelmi oldalon az emberi, baráti, családi kapcsolatok felértékelődését fogalmazták meg a hallgatók, illetve azt, hogy jócskán toleranciára nevelte őket ez az időszak.

A jelen és a jövő sem borús, a hallgatók túlnyomórészt optimisták, s csak kevesen érzik azt, hogy bizonytalanok vagy kétségbe vannak esve. Az mindenképp fontos, hogy a válaszadók nagy többsége örömét fejezte ki arra vonatkozóan, hogy újra láthatja csoporttársait.

Jelen kutatásunk fényében méltán állíthatjuk, hogy a Jaspers által hangsúlyozott „határszituációk” túlmutatnak önmagukon; azaz az egzisztenciális változás, erkölcsi átalakulás, fejlődés dimenzióját erősítik az autentikus emberi lét vonatkozásában.

Irodalom

Atkinson, R.L. 1999. *Pszichológia.* Budapest: Osiris Kiadó.

Bakos F. 1994. *Idegen szavak és kifejezések kéziszótára.* Budapest: Akadémiai Könyvkiadó.

Békés V. 2002. *Reziliencia-jelenség avagy az ökologizálódó tudományok tanulságai egy ökologizált episztemológia számára.* In: Forrai G.–Margitay T. (szerk.): *Tudomány és történet.* Budapest: Typotex Könyvkiadó.

Boldizsár B.–Cseri K. 2021. *Egzisztenciális krízis* In: Makkos A.–Kecskés P.–Kövecsesné Gősi V. (szerk.): *„Kizökkent világ” – Szokatlan és különleges élethelyzetek: a nem-konvencionális, nem „normális”, nem kiszámítható jelenségek korszaka? XXIV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete.* Győr: Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar.

Caplan, G. 1964. *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books.

Erikson, E. 1991. *A fiatal Luther és más írások*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.

Erikson, E. 1950. *Childhood and Society.* New York: Norton and Compny.

Folkman, S.–Lazarus, R.S. 1988. Coping as a Mediator of Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology* 54(3): 466–475.

Frankl, V. E. 2020. *Mégis mondj igent az életre! Logoterápia dióhéjban*. Budapest: Európa Könyvkiadó.

Hajduska M. 2008. *Krízislélektan.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Heidegger, M. 1992. *Az idő fogalma*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.

Jaspers, K. 1960. *Psychologie der Weltanschauungen.* Budapest: Spinger-Verlag.

Jaspers, K. 1996. *Bevezetés a filozófiába*. Budapest: Európa Könyvkiadó.

Lazarus, R. 1966. *Psychological Stress and Coping Process.* New York: Mcgraw-Hill.

Rutter, M. 2006: *The Promotion of Resilience in the Face of Adversity*. In Clarke-Stewart, A.–Dunn, J. (eds.): *The Jacobs Foundation Series on Adolescence. Families count: Effects on Child and Adolescent Development*. New York: Cambridge University Press.

Selye J. 1964. *Életünk és a stressz*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Yalom, I.D. 2019. *Egzisztenciális pszichoterápia*. Budapest: Park Könyvkiadó.

Családon belüli idősgondozás problémái változó világunkban

Gaálné Szabó Edith
Pécsi Tudományegyetem, Pécs

Bevezetés

A családok idős tagjaik felé irányuló gondozási funkcióinak jellemzőit a demográfiai és családszerkezeti változások figyelembevételével tárhatjuk fel. A világ korösszetételében a lakosság 8%-a 65 év feletti, az Európai Unió esetében ez az arány 19% (Rubovszky 2017), a magyarországi lakosságra vonatkozóan pedig 21,71% (KSH 2021). Az európai társadalmakban az idősek magas száma a róluk való gondoskodás kérdését vetik fel. A családok szerkezetének átalakulásával egyidejűleg az idősekről való gondoskodás is számos kihívás elé helyezi a jóléti társadalmakat (Harcsa–Monostori 2018).

A tradicionális család keretei több évszázados múltra vezethetők vissza, amely a hagyományos, idős generációról való gondoskodást otthoni környezetben, több generáció együttélése során valósította meg (Dupcsik 2015). A modern, nukleáris családokban a női munkavállalás mellett ez a családi funkció egyre jobban a háttérbe szorul, melyet nehezít a hosszú életkor következtében a növekvő számban előforduló demencia[1] is az idős családtagok körében. A demencia kórkép kialakulásának oka nem tisztázott, azonban a legtöbb esetben a kutatók a magas életkorral hozzák összefüggésbe, így az idősek számának növekedésével párhuzamosan várható a demenciával élők számának a növekedése is (Gyarmati 2019). Az epidemiológiai adatok arra engednek következtetni, hogy az idősödés és a hozzá kapcsolódó időskori betegségek következtében előforduló ápolási, gondozási szükségletek kielégítése jelentős anyagi terhet jelent a családoknak, illetve a társadalomnak (Lampek–Rétsági 2015).

Az ápolásra, gondozásra szoruló idősek számának növekedése a családok szerepének felértékelődésére hívja fel a figyelmet (Vaskovics 2002). A szociális szakellátásokat végző idős otthonok várólistáin egyre nagyobb számban jelennek meg a középsúlyos és súlyos demenciával élők, akiknek ellátásáról az idősek hozzátartozói gondoskodnak a várakozás ideje alatt, amely évekig is eltarthat. Jelen tanulmány a családok idős tagjaikról való gondozó funkcióinak jellemzőit helyezi a figyelem fókuszába, pontosabban azt kutatja, hogy melyek az idősotthoni felvételre várakozó idősek és családi gondozóik szociológiai jellemzői, illetve hogy melyek azok a konkrét gondozással kapcsolatos nehézségek, problémák, amelyek az idősotthoni felvételre való kérelmezés fő motivációi.

1. Elméleti keret

Andorka Rudolf a családot társadalmi kiscsoportként határozta meg, amelynek tagjait házassági, vérségi vagy örökbefogadási kapcsolat köt össze. A családnak, mint társadalmi intézménynek alapvető funkciói közé tartozik a gyermekek és az idős családtagok gondozása (Andorka 2006). Az utóbbi évtizedekben a családszerkezet változásait az ezzel foglalkozó elméletek a házasságok számának csökkenésével, az alacsony termékenységgel, az instabil házasságokkal, kettős munkavállalással magyarázták. Mindezen jelenségek mögött az értékek és normák változásai, az individualizációs értékek megerősödése feltételezhető (Harcsa–Monostori 2014). Mindezen társadalmi jelenségek befolyással bírnak a családok szerkezeti

[1] tünetegyüttes, mentális betegség és viselkedészavar

átalakulására és gyengítik a gondozási funkcióit. Esping-Andersen és Billari szerint (2015) azonban ellensúlyozható lenne a gondoskodási válság a családban élő szereplők feladatellátásának kiegyenlítésével, a női és férfi szerepek és a munkamegosztás újratervezésével. A kétszereplős családi munkavállaláshoz alkalmazkodva a családok jobban be tudnák tölteni funkciójukat akár a gyermekvállalás, akár az idősekről való gondoskodás terén (Harcsa–Monostori 2018).

Az idősekről való gondoskodás alakítói: az informális gondozók[2], valamint a formális gondozók[3]. A családi gondozó személy alkalmassága, felkészültsége, támaszrendszerei meghatározóak az idősek életminőségének alakítása szempontjából, különösen a demenciával élők esetén. A több évig tartó gondoskodási folyamatban azonban nemcsak az ellátott, hanem a gondozója is érintetté válik. Ezért az idősek önellátási képességének csökkenése, illetve a formális ellátási igények iránti kereslet növekedése új ellátási utak kialakítására kényszerítik az idősek ellátórendszereit (Szabó 2014).

Az életkorral összefüggő multi-morbiditás növeli a különböző egészségügyi és szociális szolgáltatások és informális gondozók közötti együttműködés kialakításának szükségességét (Monostori–Gresits 2018), amelyekről több példát is találunk a nemzetközi szakirodalomban. A családi gondozók és a formális gondozók közötti együttműködést bemutató idősellátást jól szemlélteti az *Együttműködésen alapuló gondozási modell,* amely az amerikai demenciával élő időseket gondozó családok terheinek csökkentése érdekében nyújt személyközpontú és családközpontú gondozást. A memóriagondozó központokban megosztott döntéshozatal a demenciával élő időst körülvevő családi és egészségügyi szakemberek között történik, személyre szabott ellátási protokollok létrehozásával, felhasználva a multidiszciplináris szakmai team[4] erőforrásait. A modell hatásai a krónikus betegek megfelelő ellátásához hosszútávú támpontokat nyújt. Megállapítást nyert, hogy a korai diagnózis és a megfelelő prevenció lassítja a betegség lefolyását. A formális ellátórendszer, a család és a beteg közös döntése által lehetőség van a kommunikációra, a konfliktusok megbeszélésére, a családközpontú ellátásra (Galvin et al. 2014).

Ugyancsak az Egyesült Államokban a *Koordinált Demencia Gondozási Program* célja a költségcsökkentés mellett a családi gondozók terheinek csökkentése, kiégésük megelőzése. A családi gondozó képzésben részesül a demencia kezelésének és prognózisának alapjairól, a hatékony kommunikációról. Megismertetik velük a szociális alapellátási szolgáltatásokat: napközis foglalkozásokat, jogi segítségnyújtási lehetőségeket, pénzügyi problémáik rendezésének lehetőségét. Bevonják a betegeket is állapotuktól függően a döntésekbe, a kommunikációba. Az orvosokkal és a szolgáltatásokkal való közös együttműködés következtében a gondozási terv végrehajtása nyomán csökkennek a viselkedési zavarok, a kórházi kezelések száma, a gyógyszerek használata. A családi gondozók a gondozott idős halála után is mentálhigiénés segítséget kapnak a gyász feldolgozásához (Tan et al. 2014). Németországban az interprofesszionális együttműködést vizsgálva általános akadálynak tekintették a formális és informális gondozók az egymás közötti versengést valamint az állandó kapcsolattartó, esetmenedzser hiányát. A formális gondozók szakszerű közeledése az informális gondozókhoz elősegítette a gondozási folyamatot, együttműködést (Stephan et al. 2015).

Hazánkban az idősek gondozásával foglalkozó kutatások az esetek többségében geriátriai, pszichiátriai, neurológiai aspektusokat mutatnak be jellemzően egészségtudományi szaklapokban. Kevés szociológiai megközelítésű kutatás áll rendelkezésre, melynek egyik

[2] tagjai: házastársak, testvérek , az idősek gyermekei, szomszédok
[3] intézményes gondoskodási formák: időskorúak gondozóháza, idősek otthona
[4] orvosok, ápolók, asszisztensek, szociális munkások, pszichológusok, terapeuták, egészségügyi oktatók, egyéb egészségügyi és szociális szakemberek és kisegítő személyzet

lehetséges oka a demencia tünetegyüttes multi-morbiditási jellemzője. Mindezzel egyidejűleg az idős ember hosszútávú ellátásának problémája a szociális ellátórendszernek, valamint a családi rendszereknek jelent terhet (Kopasz 2020). Akárcsak a dél- és közép-európai országokban Magyarországon is a 65 év felettiek csupán 18–20%-a él intézményi elhelyezésben, így az idősek legtöbben otthonaikban élnek (KSH 2019). Keveset tudunk arról, hogy az otthonaikban gondozásra szoruló idősek ellátása hogyan történik. Az idősek növekvő gondozási szükségletére megfelelő válasz kialakításához szükséges az igények feltárása mind az idősek, mind pedig ellátóik esetében. Hazánkban Tróbert és Széman 2019-ben bemutatott kutatásaiban a mentális-lelki megterhelődést hangsúlyozva közelítenek az informális idősgondozók problémáihoz. A házi segítségnyújtásból hiányzó mentálhigiénés szemléletű szakemberek kimaradása csökkenti az idősek életminőségét, ugyanakkor egy esetlegesen kialakuló szakmai team munkában is erőforrásként szolgálhatna (Tróbert–Széman 2019). Az időseket gondozó családtagok erőforrásai, a gondozást segítő ellátások köre és mértéke nagyon alacsony, nem segíti a családtagokat az informális gondozói feladatellátásban (Patyán 2017).

2. A kutatás háttere

2.1. A kutatás célja, hipotézisek

Jelen kutatás elsősorban azokat a problémákat monitorozza mind az idősek, mind pedig a gondozóik esetében, amelyek a konkrét gondozási cselekvésekben, ellátásban jelentenek nehézségeket. Az idősotthonra várakozó idősek szociológiai jellemzőinek és ellátási problémáinak bemutatása hiánypótló a hazai kutatásokban, melynek oka egyrészt a demensek cselekvőképességének hiányából adódik, másrészt kevés olyan terep közeli kutatás ismert, amelyek az idősek saját otthonaikban, családjaikban történik. A kutatás kitér azoknak a formális és informális erőforrásoknak a feltárására is, amelyek a családi gondozót segítik a feladatellátásban.

Napjaink változó demográfiai és családszerkezeti változásait figyelembe véve a tanulmány az alábbi kérdéseket fogalmazza meg:

1. Az otthonukban gondozott időseknek és informális gondozóiknak melyek azok a szociológiai jellemzői, amelyek az idős családtag gondozásában problémát okoznak?
2. Milyen formális és informális erőforrást tudnak igénybe venni a konkrét ápolásban a családi gondozók?
3. Az informális gondozóknak melyek azok a nehézségeik, amelyek arra motiválják őket, hogy idősotthoni felvételt kezdeményezzenek idős családtagjaik ellátására?

2.2. A kutatás módszere

Nyugat-Magyarországi idősek otthonába felvételre várakozó idősek gondozó hozzátartozóival (N=25) készült kvalitatív adatfelvétel 2020 június és augusztus között félig strukturált interjúk formájában. Az informális gondozók önkéntesen és anonim módon vállalták az interjúban való részvételt.

Ezeket az adatokat egészítették ki az előgondozás[5] során nyert információk az idősekről, (N=25) melyeknek statisztikai célokra való felhasználását az intézmény igazgatója engedélyezte. Az idősotthoni felvételt megelőző előgondozás minden várakozó idős esetében megtörténik, melynek célja az idős ember egészségi és szociális állapotának felmérése a megfelelő ellátásának kialakításához. Az előgondozott idősek közül az adott időszak alatt azok kerültek be a mintába, akiknek a hozzátartozói vállalták a kutatásban való részvételt.

[5] szükségletfelmérés félig strukturált interjúkérdésekkel az 9/1999. (XI. 24.) SzCsM rendelet 2 sz. melléklete szerint

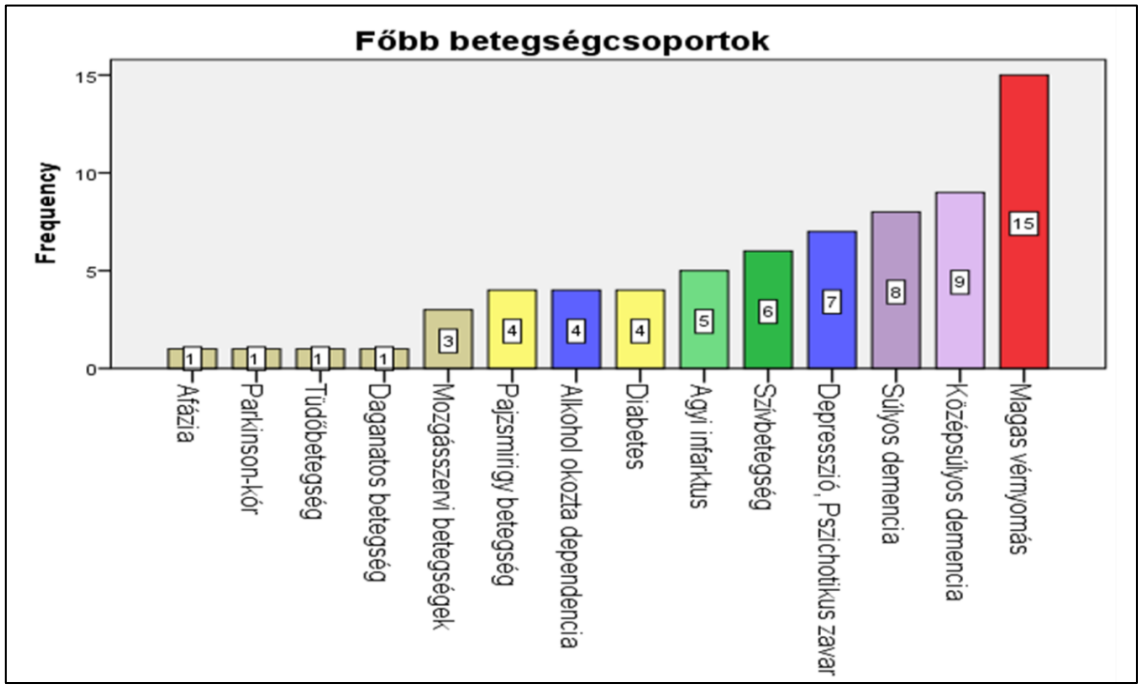
3. Eredmények

3.1. Otthonukban idősotthoni elhelyezésre várakozó idősek és az őket gondozók jellemzői

3.1.1. Az idősek szociodemográfiai jellemzői

A mintában résztvevő idősek (N=25) átlagéletkora: 80 év. A legfiatalabb 58, a legidősebb 92 éves. Nemi megoszlásukat tekintve 68% nő és 32% férfi.

Az intézményi felvételre várakozó idősek több mint fele, 52%-a él egyedül és mindössze 16%-uk a gyermekével. A hagyományos családmodellt kiszorítják a modern családokra jellemző nukleáris családformák. Az otthonukban várakozó idősek legjellemzőbb morbiditási jellemzői közül szembetűnő a demencia kórkép középsúlyos vagy súlyos fokozata (1. ábra).



1. ábra Idősotthonra várakozó idősek morbiditási adatai
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A demencia progressziójából fakadóan a középsúlyos kategóriát a súlyos szakasz követi, mely folyamatot csupán lassítani lehet a különböző gyógyszeres és mentális támogatás segítségével. Az adatok arra engednek következtetni, hogy a demencia és az abból fakadó egészségügyi problémák kezelése kihívást fognak jelenteni a gondozásukban.

3.1.2. A gondozó családtagok szociodemográfiai jellemzői

Az időseket gondozó családtagok (N=25) átlagéletkora 58 év. A legfiatalabb informális gondozó 39, a legidősebb 77 éves. Családi állapotukat tekintve 76% házas, 24% elvált vagy özvegy. Foglalkozásuk szempontjából vizsgálva 48% aktív a munkaerőpiacon, 52% nyugdíjas.

A gondozók nemi megoszlása 80% nő és 20% férfi, mely adat rámutat arra, hogy az esetek többségében a nemi szerepek tekintetében a női gondozókra hárulnak a gondoskodási feladatok.

4. A gondozó családtagok nehézségei a gondoskodás során

Az informális gondozók nehézségei a félig strukturált interjúkon keresztül érzékeltetik az idősödő, többnyire női gondozók saját egészségügyi gondjait, anyagi és egyéb erőforrásaik korlátozottságát. A súlyos demens idősek ellátásához kórházi vagy idősotthoni segítséget szeretnének igénybe venni, azonban az intézmények térítési díjainak finanszírozása nehézségekbe ütközhet. Az ápolással kapcsolatos ismeretek hiánya jellemzően a demenciával élők gondozása esetén okoz nehézséget, amelyhez nem kapnak elegendő formális segítséget. A családi gondozók számára jellemzően nem ismertek az igénybe vehető szociális szolgáltatások, illetve egyéb civil erőforrások sem, vagy pedig nem tartanak igényt ezekre a szolgáltatásokra azok elégtelensége miatt. A hozzátartozók az idősek gondozásában ellátási nehézségként jelölték meg a demensek 24 órás felügyeletének megoldatlanságát, illetve az idősek elmagányosodását. A családi gondozók legfőbb vágya az esetleges idősotthoni felvétel esetén nem a konkrét segítségkérésben manifesztálódik, hanem az jut kifejezésre, hogy biztonságos otthoni és intézményi környezeti feltételeket szeretnének idős családtagjaiknak, aggódnak a leendő ellátás minősége miatt, bizalmatlanok iránta.

4.1. A családi gondozók egészségügyi problémái

A családi gondozók tagjai közül többen az idős korosztályt képviselik: házastársak 28%, a gondozott idősek testvérei pedig 4%, akik maguk is szociális vagy egészségügyi segítségre szorulnak. Az alábbi interjúrészletek érzékeltetik, hogy az informális gondozók idősödő korukat tekintve saját egészségi állapotuk veszélyeztetésével tudják ellátni idős családtagjaikat. Az idősek gyermekei sem a fiatal korosztályhoz tartoznak már, ezért ők is számos betegséggel küzdenek, amely sok esetben lehetetlenné teszi az idős gondozását.

„Magas vérnyomás és műtét miatt 5 kg fölött nem emelhetek.” (56 éves, menye)

„Gerincbetegséggel műtét előtt állok, nem tudom felemelni.” (74 éves, testvér)

„Mozgásszervi problémáim vannak, szívproblémáim is vannak, egy vesém van, nem tudom gondozni.” (81 éves, feleség)

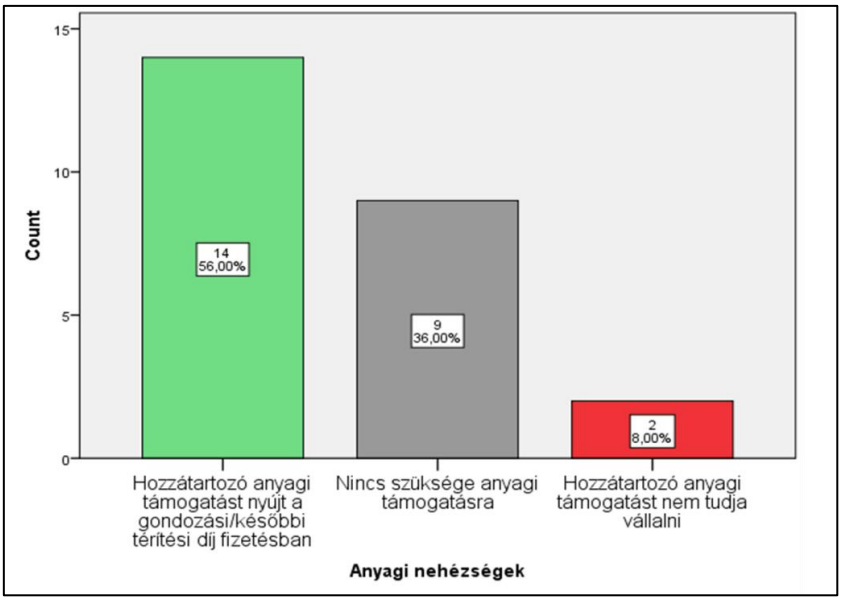
„Agyműtét után vagyok, nem emelhetek.” (57 éves, lánya)

„Súlyos demens feleségemet nem tudom egyedül ellátni.” (77 éves, férj)

Többen említettek még gerincproblémáikat, különböző műtéteket, magas vérnyomás betegséget, amelyek egy idős ember gondozásában jelentős állapotrosszabbodást idézhetnek elő számukra.

4.2. A hozzátartozó gondozók térítési díj fizetésével kapcsolatos nehézségei

A 2. ábra szemlélteti, hogy a gondozott idősek 56%-a saját jövedelmük alapján nem tudják a gondozási díjat, esetleg az idősotthonba való felvétel esetén a térítési díjat megfizetni a családi gondozók anyagi támogatása nélkül.



2. ábra A gondozók anyagi segítségnyújtása
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A felvételre várakozó idősek 8%-ának nem tud anyagi segítséget nyújtani a családi gondozó szüksége ellenére sem, és csupán 36%-nak nincs szüksége anyagi támogatásra.

4.3. Ápolással, gondozással kapcsolatos formális segítségnyújtás

Ápolással, gondozással kapcsolatos információkhoz való hozzáférési lehetőséget a családi gondozók legtöbbje a kórházi gondozókat (9 fő) és a háziorvosokat (8 fő) említette. A kutatásban résztvevők közül csupán három fő esetében fordultak a szociális ellátórendszer házi segítségnyújtásában[6] dogozó gondozókhoz.

> „Kórházi egészségügyi személyzet tanácsadást ad az ellátáshoz. Ami ezen kívül nincs megtéve, az azért van, mert nincs rá idejük.” – mondja egyik idős ember 76 éves felesége.
>
> „A háziorvos tanácsot ad a kérelem kitöltéséhez is, elmondja azt is, hogyan kell sebet kezelni.” (50 éves lánya)
>
> „Édesapám segít, tartja a kapcsolatot a kórházi ápolókkal, csomagot visz be, segít az ügyintézésben. Két éve van kórházban a nagymamám.” (39 éves unoka)
>
> „A gondozónő van úgy, hogy vendég is nálunk, mert ismerős is, vigyáz rá, beszélget vele, amikor nem vagyok otthon.” (81 éves feleség)
>
> „A gondozónő ötleteket adott, hogy milyen krémeket használjak, és mire figyeljek fürdetésénél.” (56 éves lánya)

A demenciával élők egészségi ápolási szükséglete és a házi segítségnyújtás keretein belül adható gondozás között nincs megfelelő egyensúly. Hiányzik a szakszerű otthonápolás a demens idősek ellátásakor, mely esetekben néhány egészségügyi tanácstól eltekintve a családi gondozók nem kapnak konkrét segítséget sem a szociális, sem pedig az egészségügyi

[6] szociális alapellátási forma, melynek feladatai nem tartalmaznak egészségügyi, ápolási feladatokat

ellátórendszertől. A házi segítségnyújtásban gondozókkal kapcsolatban a gondozási tanácsokat, a jó kapcsolatot, a beszélgetés fontosságát, a magány enyhítését emelték ki.

Az otthonukban megjelenő formális szociális segítségnyújtás gyakorlata minimális. Ennek oka lehet a gondozott személy állapota miatti szégyenkezés „mindent családon belül oldunk meg" típusú nyilatkozatok esetén, illetve a szociális ellátórendszer ismeretlen szolgáltatási elemei[7], annak elégtelensége, különösen a súlyos demens idősek ápolási-gondozási szükségletének[8] kielégítése esetén.

4.4. A családi gondozók informális segítsége a gondozásban

Arra a kérdésünkre, hogy van-e a gondozónak a családban vagy a környezetében olyan informális segítsége, akihez fordulhat, legtöbben a család valamelyik tagját említik, illetve azok hiányában a szomszédokat.

„Szomszédok segítettek, mikor elesett a férjem, vagy van telefonos kontakt, ha segítség kell." (76 éves feleség)

„Testvérem segít, anyagi támogatást a saját családommal oldom meg." (74 éves testvér)

„Családon belül ellátjuk, nem akarunk házi segítségnyújtást." (65 éves lánya)

„Lányom és vőm segít már tíz éve mindenben." (81 éves feleség)

„Testvérem segít, Angliából utal minden hónapban." (55 éves fia)

„Csak este tudunk felmenni hozzá. Napközben a szomszéd segít be, de ha senki nem tud felügyelni rá, akkor önellátásra képtelen, nem eszik, nem iszik." (56 éves menye)

A gondozás családon belüli feladatellátása dominál a családi gondozók ellátási gyakorlatában, és végső esetben, amikor már nem tudják vállalni a gondozást a kórházi vagy tartós szociális intézmény igénybevételének szándéka jelenik meg.

4.5. A családi gondozók motivációi az idősotthoni kérelmezés elősegítésében

Az alábbi interjúrészletek konkrétan fejezik ki azokat az ápolási/gondozási nehézségeket, amelyek motivációkként jelentek meg a döntésben az idősotthoni elhelyezés kérelmezése szempontjából.

„Nincs, ki ellássa, a lakása nem akadálymentesített." (39 éves unoka)

„Nem tudjuk 24 órában ellátni… középsúlyos demens, másfél éve a pszichiátrián van a kórházban." (57 éves testvér)

„Ha romlik az állapotom, a róla való gondoskodás nem megoldott minden helyzetben." (76 éves feleség)

„A nyáron apósom halála után gyorsan kezdett leépülni, emiatt családi problémák keletkeztek, érzelmileg zsarolja a fiát és az unokáját." (56 éves menye)

„Orvos ajánlására a demencia miatt." (54 éves fia)

„Minél előbb az otthonba kerüljön, mert sok nekünk. Ő is megnyugszik és tudjuk, hogy jó helyen van." (70 éves testvére)

„Súlyos demens, önveszélyes. Nem tudja magát kifejezni, nehezen kommunikál, ez a gyógyszer hatása és rohamosan romlik az állapota." (50 éves lánya)

„Ágyban fekvő, teljes ellátást igényel. Egyedül nem tudom ellátni. Fiútestvérem nem segít az ellátásban, csak egyet mond: Ha nem tetszik, perelj be." (57 éves lánya)

„Otthon nincs, ki vigyázzon rá, hogy ne legyen otthon egyedül." (58 éves fia)

„Kórházi szociális munkás javaslatára, mert a fél lába amputált, egyre nehezebb az ellátása, az akadálymentesítést nem tudom megoldani." (79 éves feleség)

[7] idősek klubja, idősek gondozóháza; Alzheimer café-civil kezdeményezésű tanácsadás

[8] étkeztetéssel, sebkezeléssel, cselekvőképtelenséggel, kommunikációs ismeretekkel stb. kapcsolatos speciális igények, amelyek szakszerű ápolást és gondozást igényelnek

Leggyakrabban a demencia előrehaladása[9] esetén szeretnék a hozzátartozók kérelmezni az idősek otthonába a felvételt, amikor az ápolási igények és az állandó felügyelet hiánya szükségessé teszik. Ugyanakkor az idősek mozgáskorlátozottsága, magánya, gondozó családokban megjelenő konfliktusok[10] egyaránt motiválják az idősek intézményi elhelyezési kérelmét.

4.6. A tartós gondozás igénybevételéhez kapcsolódó elvárások

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy a családi gondozóknak milyen elvárásai, aggodalmai vannak az idősek idősotthoni felvétele esetén.

„Unokaöcsém beköltözött a lakásába[11] és nem tudjuk a lakást kiadni sem, amiből az ellátási díjat tudnánk majd fizetni. Emiatt kéne jogi segítség." (57 éves testvér)

„Biztonságos légkör kialakítása." (50 éves lánya)

„Ha bekerül az otthonba élhető körülmények, lehetőleg két ágyas szoba, TV és telefon." (65 éves lánya)

„Hogy odafigyeljenek rá, hogy egyen, igyon és a gyógyszereit beszedje." (56 éves menye)

„Normális ellátás, barátságos szemlélet." (47 éves fia)

Az informális gondozók bizonytalanságot, félelmeket fogalmaztak meg az esetleges beköltözésre gondolva, amely az idős otthonok iránti bizalmatlanságot, szükségmegoldás érzetét keltették. Ugyanakkor megjelenik a térítésidíj-fizetési kötelezettség miatti aggodalom is.

Összefoglalás, következtetések

A tanulmány bemutatja, hogy változó társadalmunkban, a családszerkezeti változások és az idősek önellátási képességének csökkenése, valamint a demencia növekedése következtében melyek azok a szociológiai jellemzők és problémák, amelyek befolyásolják a családon belül az idősekről való gondoskodást. Az egyén önellátásának csökkenésekor fontos felfedni és megerősíteni azokat a kapcsolatokat az egyén társas struktúrájában, amelyek támogatása szempontjából relevánsak lehetnek (Fuller et al. 2020). A családokban a gondozási feladatok a női szereplőkre hárulnak az esetek többségében, amely nagyfokú megterhelődéssel is jár számukra (Kiss 2017). Saját munkavégzésük, gyermekeik nevelése, illetve a gondozott idős embertől való térbeli távolság miatt a családok primer gondozó nőtagjai kiégéssel, egészségügyi problémákkal küzdenek (Tróbert 2019). Az idősek, illetve az időseket gondozó családok túlnyomóan a társas támogatás hiánya vagy a megnövekedett gondozási szükségletek esetén veszik igénybe a formális gondozási rendszereket. A formális idősellátás mai szemlélete főként intézménycentrikus, ami azt jelenti, hogy a saját erőforrásaira épít, és nem tervezi a kliens családjával közösen a gondozást (Szabó 2014). Az ápolást, gondozást nyújtó idős otthonokba elhelyezésre várakozók számának növekedése és a demencia okozta ápolási gondozási szükségletek következtében szükséges az idősek felügyeletének szélesebb körű, állandó biztosítása és a róluk történő gondoskodási rendszerek innovációja. A szociális ellátórendszer alapellátásának újratervezése, kiterjesztése a hétvégi ellátásokra és felügyeletre hozzájárulhatna az idősek minél hosszabb ideig történő otthoni tartózkodásához (Tróbert–Széman 2019).

A kutatás során megállapítást nyert, hogy a gondoskodásra szoruló, idős otthoni elhelyezésre várakozó idősek legjellemzőbb problémája a demencia, az állandó felügyelet

[9] súlyos demencia esetén elkóborlás, önellátási képtelenség, cselekvőképtelenség áll fent

[10] munka-magánélet-gondozás egyensúlyának zavarai, viták a súlyosbodó demens ember viselkedése miatt, fizikai távolság nehézségei

[11] kórházi ellátásban van az idős ember

hiánya és az elmagányosodás. Napjaink családjaira jellemző, hogy kevesen élnek idős családtagjaikkal, amely megnehezíti a gondoskodási folyamatot. A demencia esetén növekvő ápolási feladatok elvégzésében nem kapnak megfelelő támogatást a családi gondozók, ezért a formális tartós idősellátási rendszerek bevonását kezdeményezik. Az idős otthonba való felvételre való várakozási idő alatt, amikor nem tudják a családban megoldani a gondozást, sok esetben fordul elő az idős ember több hónapig tartó kórházi tartózkodása. Az intézményi elhelyezéshez való fordulás oka lehet a szociális ellátórendszer alapellátásáról való információhiány vagy az iránta való bizalmatlanság, illetve a nehezedő – a családi gondozók tudását meghaladó – szakápolási feladatok elvégzésének képtelensége. Az idős otthonok felé fordulás hátterében azonban egyéb okok is fellelhetőek voltak a kutatás során. Az idős embereket gondozók maguk is idős vagy idősödő emberek, akik egészségügyi és anyagi gondokkal küzdenek. Sok esetben ők is gondoskodásra szorulnak, különösen az idős emberek házastársai és testvérei. Az életkorral összefüggő multi-morbiditás, a növekvő és speciális gondozási szükséglet növeli a különböző egészségügyi és szociális szolgáltatásokkal, illetve az informális gondozókkal való együttműködések kialakításának fontosságát. A kutatás által fontos elemnek tekinthető az, hogy a vizsgálat idősek otthonába várakozókkal és informális gondozóikkal történt, amely során megállapítható, hogy egyetlen közös pont az idősek és gondozóik valamint a tartós idősellátás között az élő várakozási kérelem. A szociális ellátórendszer lehetőséget biztosíthatna a felvételre várakozó idősek és gondozóik felé a gondozással, ápolással és mentálhigiénés szolgáltatással kapcsolatos segítségnyújtására[12] a várakozás ideje alatt, amely csökkenthetné a kórházi felvételek számát az idős otthoni felvételt megelőzően. A formális és informális szektor tudatos összekapcsolása, az integrált tartós gondozási rendszer kialakítása segítséget nyújthatna mindkét szektorban gondozók munkájához, ezáltal pedig a gondozási szükségleteknek megfelelő idősgondozás kialakításához.

Irodalom

Andorka R. 2006. *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris Kiadó.

Dupcsik Cs. 2015. *A tradicionális család konstrukciója a magyar társadalomtudományokban*. Socio.hu 2: 101–123. https://socio.hu/uploads/files/2015_2/dupcsik.pdf (letöltve: 2021.12.15.)

Esping-Andersen, G.–Billari, F.C. 2015. Re-theorizing Family Demographics. *Population and Development Review* 41(1): 1–31.

Fuller H.R.–Ajrouch K.J.–Antonucci T.C. 2020. The Convoy Model and Later-Life Family Relationships. *Journal of Family Theory & Review* 12: 126–146.

Galvin, J.E.–Valois L.–Zweig Y. 2014. Collaborative Transdisciplinary Team Approach for Dementia Care. *Neurodegener Dis Management* 4: 455–469.

Gyarmati A. 2019. *Idősödés, idősellátás Magyarországon. Helyzetkép és problémák*. https://library.fes.de/pdf-files/bueros/budapest/15410.pdf (letöltve: 2021.02.10.)

Harcsa I.–Monostori J. 2014. Demográfiai folyamatok és a családformák pluralizációja Magyarországon. *Társadalmi Riport,* 83–109.

Harcsa I.–Monostori J. 2018. A háztartás és családszerkezeti változások hosszútávú trendjei Magyarországon európai kontextusban: Teóriák, tévképzetek, tények https://www.researchgate.net/publication/327469038 (letöltve: 2021.12.15.)

Kopasz M. 2020. A demenciával élőket gondozó családtagok életminősége. Szakirodalmi áttekintés. *Társadalomtudományi Szemle* 4: 60–77.

[12] ápolási és jogi tanácsadás, képzések

KSH (2019): Időskorúak gondozása – Idősek tartós bentlakásos elhelyezése. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/ados/idoskoruak_gondozasa/index.html (letöltve: 2021.10.01.)

KSH 2021. Interaktív korfa Magyarország. https://www.ksh.hu/interaktiv/korfak/orszag.html (letöltve: 2021.11.25.)

Kiss G. 2017. A demens személyeket gondozó családok terhelődése, szerepfeszültsége a gondozottak kognitív leépülése mentén. *Erdélyi Társadalom* 15(2): 83–107.

Lampek K.–Rétsági E. 2015. *Egészséges Idősödés. Az egészségfejlesztés lehetőségei idős korban.* Pécs. https://www.etk.pte.hu/protected/OktatasiAnyagok/%21Palyazati/sport2/EgeszsegesIdosodesJ.pdf (letöltve: 2021.09.15.)

Monostori J.–Gresits G. 2018. Idősödés. In: Monostori J.–Őri P.–Spéder Zs. (szerk): *Demográfiai portré*. Budapest: KSH NKI, 127–145. https://demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/demografiaiportre/article/view/2726/2639 (letöltve: 2021.05.04.)

Patyán L. 2017. Családi (informális) gondozást segítő rendszerek Magyarországon. *Magyar Gerontológia* 9: 34–48.

Rubovszky Cs. 2017. Idősgondozás a családban. *A gondozó családtagok helyzete a mai Magyarországon*. http://docplayer.hu/108540577-Idosgondozas-a-csaladban-a-gondozo-csaladtagok-helyzete-a-mai-magyarorszagon.html (letöltve: 2021.10.10.)

Stephan, A.–Möhler, R.–Renom-Guiteras, A.–Meyer, G. 2015. Successful Collaboration in Dementia Care from the Perspectives of Healthcare Professionals and Informal Carers in Germany: Results from a Focus Group Study. *BCM Health Services Reaserch* 208(15): 1–13.

Szabó L. 2014. A professzionális és informális segítők szerepe az idősek otthoni ellátásában. *Esély* 1: 79–93.

Tan, Z.S.–Jennings, L.–Reuben, D. 2014. Coordinated Care Management for Dementia in a Large Academic Health System. *Health Affairs* 4: 619–625.

Tróbert A.M. 2019. Idős hozzátartozót gondozók megterheltsége. http://old.semmelweis.hu/wpcontent/phd/phd_live/vedes/export/trobertanettmaria.m.pdf (letöltve: 2021.05.13.)

Tróbert A.M.–Széman Zs. 2019. Idősgondozás az ellátórendszeren kívül: A családi gondozók kihívásai. *Magyar Gerontológia* 11(37–38).

Vaskovics L. 2002. A család fejlődése Európában. *Educatio* 3: 349–365.

9/1999. (XI. 24.) SzCsM rendelet *A személyes gondoskodást nyújtó szociális ellátások igénybevételéről.* https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99900009.scm (letöltve: 2021.12.10.)

1/2000. (I. 7.) SzCsM rendelet *A személyes gondoskodást nyújtó szociális intézmények szakmai feladatairól és működésük feltételeiről*. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0000001.scm (letöltve: 2021.12.15.)

A Szabad Egyetemtől a #freeuniversity-ig. Hallgatói és oktatói aktivitás az offline és online térben

Szirmai Éva
Szegedi Tudományegyetem JGYPK, Szeged

Bevezetés

A Szegedi Tudományegyetem – jelenlegi formájában – 2000 óta létezik, annak az integrációs folyamatnak az eredményeként, amely a dél-alföldi város 4 felsőoktatási intézményét (a JATE, József Attila Tudományegyetem 3 karát – Bölcsészettudományi Kar, Állam és Jogtudományi Kar, Természettudományi Kar; a SZOTE, Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Egyetemet; a JGYTF, Juhász Gyula Tanárképző Főiskolát; a Szegedi Élelmiszeripari Főiskolát) valamint a hódmezővásárhelyi Mezőgazdasági Főiskolát egy intézményben egyesítette. Az egyetemen folyó alap-, mester- és doktori, valamint az egységes, osztatlan (pedagógus és orvostudományi terület) és egyéb képzésekben mintegy 25 ezer hallgató vesz részt, és majdnem 10 ezer a foglalkoztatottak száma.

Az integrációval és felsőoktatás egészét érintő egyéb kérdésekkel kapcsolatos (indítható szakok és képzések, felvehető hallgatók létszáma, az önköltséges és költségtérítéses hallgatók megoszlása, a bolognai rendszerre való áttérés stb.) kormányzati és helyi döntések konfliktushelyzeteket idéztek elő, sokak szerint alapjaiban kérdőjelezték meg az egyetemi autonómiát. Mint Európa sok más pontján, az egységes európai felsőoktatási tér kialakítását célzó bolognai folyamat az egyetemi autonómia korlátozásával járt (Mikecz 2013: 104), ami aztán az egyes tagállamokban diáktüntetéseket váltott ki.

Jelen tanulmányban igyekszem áttekinteni azokat a változásokat, amelyek a „hagyományos” részvételi politizálás platformjain végbementek. Elsősorban arra keresek választ, hogy a helyi kezdeményezések (jelen esetben a Szegedi Tudományegyetemen és jogelődjein zajló hallgatói akciók) hogyan voltak képesek országosan elterjedni (1956, 1988), ill. hogyan épültek rá az országos megmozdulásokra a helyi kezdeményezések (2013, 2020). Feltételezem, hogy az online platformok bevonódásával ez a folyamat jelentősen felgyorsult, a kapcsolati hálók kiszélesedtek, összetettebbé váltak – ugyanakkor a helyi vagy intézményi szintű kezdeményezéseket nagyobb érdeklődés kísérte. Az egyetemi modellváltással („alapítványosítás”) kapcsolatos, rendszerszintű mozgalmak, másrészt az egyes érintett egyetemek intézményspecifikus aktivitása pontosan körülírhatóvá teszi a hálózatosodás lehetőségeit és korlátait. Különösen ellentmondásos a helyzet amiatt, hogy a felsőoktatást sújtó járványügyi, veszélyhelyzeti intézkedések (online oktatás, kijárási korlátozások, nyilvános gyülekezés tiltása) új platformok igénybevételét tették szükségessé, amelyek nem feltétlenül képesek helyettesíteni a személyes részvételt.

A fentiek alapján a következő hipotézisek helytállóságát vizsgálom:

- az 1980-as évek második felétől kezdődően a hallgatói mozgalmak az egyetemi struktúrában intézményesült érdekvédelmi szervezet ellenében, rendszerkritikus módon a felsőoktatás megújulását, egyetemi autonómiát és hallgatói részvételt követelve szerveződtek,
- a hallgatói aktivitás, formáit tekintve illeszkedik a 20-21. században világszerte megjelenő tiltakozó akciókhoz, ugyanakkor eszköztárának az online platformokra való adaptálása nem hoz lényeges különbségeket, mint ahogy releváns előnyökkel

sem jár, legfeljebb a kapcsolati háló kialakítása és az információközvetítés sebességében,
- az országos és lokális hallgatói aktivitás közös színterei korlátozott együttműködésre adtak csak lehetőséget, a mobilizálás esélyei a helyi problémák és intézményspecifikus kérdések felvetésével észrevehetően nőttek.

Fontosnak tartom, hogy az egyetemi oktatók közéleti aktivitását is érintsem az elemzés során. A 2012-ben alakult Oktatói Hálózat olyan tanárokat tömörít, akik közül sokan már a 80-as évek mozgalmaiban is részt vettek (többen közülük akkor még hallgatóként), és végigkísérték azokat a történéseket, amelyek előkészítették és megalapozták a jelenlegi helyzetet. A „generáció-felettiség", amely a mindenkori egyetemistákkal kialakult kapcsolatban jellemző mozzanat, lehetővé teszi egy sajátos viszonyrendszer kialakulását: az alapvetően közös célok teljeskörű együttműködésre késztetnek, miközben az alkalmazott módszerek eltérhetnek. A radikális hallgatói tiltakozási formák (egyetemfoglalás, sit-in, utcai demonstrációk) mellett az OHA a szofisztikáltabb, az értelmes párbeszédre törekvő megoldásokat (állásfoglalások, petíciók, tárgyalások) preferálja. A kettő – mint a tapasztalatok mutatják – nem zárja ki egymást, így a kooperáció mindkét fél számára hasznos, sajátos egyenrangú viszonyt alakít ki oktatók és hallgatók között.

1. Elméleti háttér: hálózatok és kapcsolatok

1.1. A CMC hatása a kultúrára és a kommunikációra

Castells monumentális, három kötetes munkájában (Castells 2005, 2006, 2007) már a 90-es évek második felében az információ, a kommunikáció és a globalizáció szempontjából látja értelmezhetőnek a „hálózati társadalmak" alaptényezőit (kultúra, gazdaság, identitás, nemzetfogalmak). Szerinte az „évezred végének" talán legfontosabb vonása az, hogy a CMC (*Computer Mediated Communication*), ill. a multimedialitás beköszöntével folyamatosan átértékelődik a viszonyunk a térhez és időhöz. A globális kultúrát egyfelől a tömegkulturális üzenetek kiegyensúlyozottsága és egyértelműsége jellemzi, másrészt viszont éppen a lokális kultúrák folyamatos önérvényesítési törekvései. Castells ezt úgy fogalmazza meg, hogy „a különféle médiumok globális szinten valóban kölcsönhatásba kerülnek egymással (…) *ám mégsem egy globális faluban, hanem globálisan létrehozott és különböző helyekre szétosztott, testre szabott kunyhókban élünk"* (Castells 2005: 450 – kiemelés az eredetiben). Meyrowitz szerint a globális tömegkommunikációs folyamatok hatására a saját tér jelentősége csökken, vagyis nem különülnek el a saját és a mások ügyei, mindenki belekeveredik mindenbe (Meyrowitz 1985: 316).

1.2. Hálózatok

A 21. század első évtizedében különösen nagy hangsúlyt kaptak a társadalmi jelenségek értelmezésében a hálózatkutatással foglalkozó (Barabási 2002; Newman et al. 2006), ill. annak egyes vonatkozásait kritikával kezelő (Thacker 2004a, b) publikációk. A „minden mindennel összefügg" (*Everything is Connected to Everything*) elvének alkalmazása a biológia, fizika, orvostudomány analóg jelenségei mellett a kultúrára, a társadalomtudományokra, illetve a World Wide Weben zajló folyamatok értelmezésére termékeny tudományfilozófiai megközelítésnek bizonyult. Barabási (2002) szerint a nem-szabályozott módon, azaz természetesen fejlődő rendszerekben a kapcsolatok nem véletlenül alakulnak ki, az újonnan érkezők jellemzően a korábbi kapcsolati központokhoz kapcsolódnak. Míg ő elsősorban topográfiai, a közúti és légiközlekedéssel kapcsolatos példákon keresztül érzékelteti a hálózatok kialakulásának és működésmódjának kérdéseit, Thacker (2004a) a biológia, az állatvilág hálózati elemei alapján értelmez társadalmi jelenségeket. Kifejezetten fontosnak tűnik elméletében a „rajok" (*swarms*) és a „sokaság" (*multitudes*) megkülönböztetése, hiszen ezek mintázata és szerveződése sokban emlékeztet a

társadalomban megfigyelhető folyamatokra, ugyanakkor hangsúlyozza, hogy „a konnektivitás és a kollektivitás összemosása egy olyan politikához vezet, amelyben az egyszerű internetezés a politikai aktivizmus szinonimájává válik" (Thacker 2004a). Kutatásunk során elsősorban a politikai aktivitás, a csoportképződés, a lokális és globális mintázatok kialakulása és terjedése, a közösségi hálózatok strukturálódásának elemzése kapcsán tűnik előremutatónak ez az elméleti megközelítésmód.

1.3. Közösségi hálók

Az internet és a közösségi média megítélésében két jellegzetes viszonyulásmód érzékelhető (Gerodimos 2005). Az optimista megközelítés szerint a hálózat szabadsága, a bázisdemokratikus építkezés egyenlőségre törekvése emelendő ki, és követői a demokratikus alapjogok közvetlen gyakorlásának eszközeként tekintenek a webre. Közéleti fórumként, a szabad véleménynyilvánítás olyan terepeként határozzák meg, amely ellenáll minden szabályozási, befolyásolási szándéknak, vagyis a hatalmi beavatkozásnak. A szkeptikusok ezzel szemben az anarchia veszélyét látják a webes kommunikációban, ahol az ellenőriz(het)etlen (ál)információk kerülnek a rendszerbe – ezeket sokszor kifejezetten manipulatív céllal kreálják a kereskedelmi-politikai-marketing folyamatokat generáló szakemberek. Ebből következően a virtuális demokrácia valójában a centralizált döntések irányított megvitatásának a terepe lehet. Mert bár a net-polgárok igénylik az információkhoz való hozzáférést, a nyílt vita és véleménycsere, valamint az állami politikára gyakorolt hatás lehetőségét, a gyakorlat egyelőre az, hogy legfeljebb az állampolgári részvétel offline formáinak kiegészítéseként szolgálhat az online aktivitás (Gerodimos 2005).

A szkeptikusok egyik legfőbb aggálya a webes kommunikációval szemben az, hogy lehetőséget ad az állam ellenőrző hatalmának kiterjesztésére. Bár az interaktivitás, a részvétel lehetőségének, a közéleti fórum jellegének képzete még mindig erős a webes kommunikációban, egyre többen fogalmaznak meg orwelli víziókat a folyamatos ellenőrizhetőség, a megfigyelhetőség veszélyeiről (Lyon 1994).

Az Iványi (2014) által használt agora és a panoptikum metaforák természetesen ugyanazt az ellentmondásos viszonyulást tükrözik, mint a fentebb vázolt optimista és szkeptikus elképzelések a webes kommunikációról. A véleménynyilvánítás szabadságával, az interaktivitás és a részvételi demokrácia lehetőségével élő felhasználó vagy felismeri, hogy akár eszközévé is válhat hatalmi játszmáknak, vagy saját virtuális személyiségével, személyes adataival öntudatlanul is kiszolgálja a politikai-kereskedelmi szándékokat. A direkt tiltás és/vagy az öncenzúra gesztusai olyan korszakokat idéznek fel, amelyek sokkal inkább a panoptikumra, mint a demokratikus rendszerek nyilvános tereire emlékeztetnek.

A vizsgált korosztály viszonya a közösségi platformokhoz jelentősen átalakult az elmúlt években: a Facebook-felhasználók életkori megoszlása arra utal, hogy – feltehetően éppen a megfigyelhetőség, a folyamatos kontroll miatt[1] – a 16–25 évesek elhagyják ezt a platformot, sokkal inkább a személyes kapcsolattartás eszközeit preferálják. Ezért felmerül a kérdés, hogy az online aktivitás reális, működőképes alternatívája lehet-e a fizikai térben megjelenő cselekvési formáknak.

[1] Egyik interjúalanyom <K.Z.> elmondta, hogy a veszélyhelyzet miatt tiltott utcai demonstrációk helyett szervezett flashmobokat nem hirdethették meg eseményként a Facebook-csoportjaikban, ezért sajátos „virágnyelvet" dolgoztak ki, hogy követőik értesülhessenek és csatlakozhassanak a megmozdulásokhoz. Természetesen a rendőrség is értette a kódolt beszédet, ezért jelen volt, de mindaddig nem avatkozott be, amíg „túl hangosak" nem lettek a résztvevők.

1.4. Ifjúságszociológiai kutatások

A magyar ifjúságszociológiai kutatások egyik központi kérdése a 15–29 éves korosztály politikai-közéleti aktivitásának módjaira és lehetőségeire vonatkozik. Különös hangsúlyt kap az ezzel foglalkozó a kutatásokban az egyetemisták szerepvállalása.

A Szegedi Tudományegyetemen, a Gábor Kálmán nevével fémjelzett kutatócsoportban már a rendszerváltást közvetlenül megelőzően, az 1986/87-es tanévben folytak olyan vizsgálatok (Gábor 1993, 2001), amelyek azt bizonyították, hogy jelentős értékváltás zajlik a kulturális tőkéhez, ill. az anyagi javakhoz, való viszony területén. Gábor generációs természetűnek tekinti ezt a váltást, ill. az általa szerkesztett, jellemző című (*Civilizációs korszakváltás és ifjúság*) tanulmánykötet írásaiból kitűnik, hogy ezt az egyetemista korcsoportot aktív közéleti szerepvállalás jellemzi. Balog Iván (1993) is hasonló következtetésekre jut a 80-as évek szegedi egyetemi hallgatói mozgalmak elemzése során.

A 2000-es évektől új lendületet kapnak a 15–29 éves korosztályra vonatkozó kutatások, ezeken belül is, az egyetemisták politikai aktivitásának vizsgálata (Bauer–Szabó 2011; Szabó 2014; Szabó et al. 2019). Az elméleti megközelítések mellett egyre nagyobb hangsúlyt kap a különböző hallgatói mozgalmak, kezdeményezések, offline és online tiltakozó akcióinak leírása, működésük nemzetközi kontextusba ágyazása. Jancsák Csaba (2019) az 1940-es évektől tekinti át a hallgatói participáció platformjait, Ekler Gergely (2008) a hallgatói önkormányzatok szerepvállalására, míg Gerő Márton (2013) a hálózatosodás, a nem intézményesült mozgalmak történetét és működésmódját elemzi a Hallgatói Hálózat példáján keresztül.

2. Alkalmazott kutatási módszerek

Kutatási problémám vizsgálatára *mix methodot* (Morse 2003) választottam, azaz kvantitatív és kvalitatív eljárásokat egyaránt használtam. A célcsoport és téma sajátosságaiból adódóan az online elérés, a közösségi médiában való jelenlét és a szükséges hardverek és szoftverek megléte feltételezhető volt, ezért mindhárom vizsgálati módszer esetében felhasználtam az internet adta lehetőségeket.

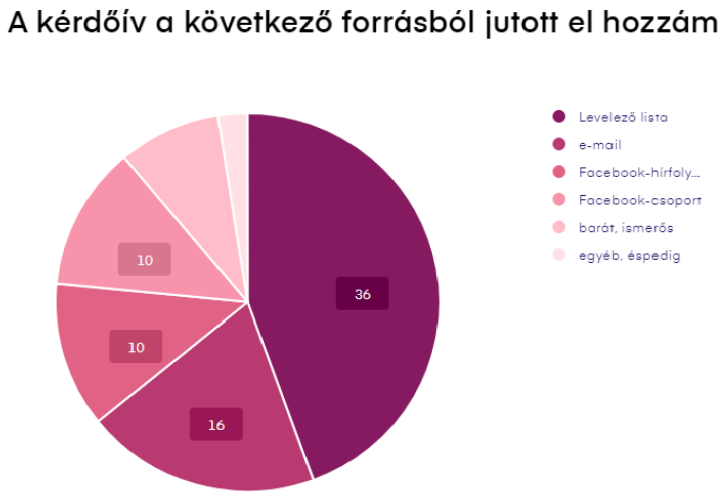
2.1. Online kérdőív

Az összesen 35, három célcsoportra (oktatók, hallgatók, egyéb érdeklődők) targetált kérdést tartalmazó kérdőívet[2] a Survio online szoftverével készítettem el és juttattam el a kitöltőkhöz. Mivel a kérdőív kérdéseinek jelentős része egy következő, az Oktatói Hálózat tagságának közéleti aktivitásával és a szervezet egyetempolitikai részvételével foglalkozó kutatás alapjául fog szolgálni, jelen tanulmányban csak azokat a kérdéseket érintem, amelyek kifejezetten a hallgatói és oktatói offline és online aktivitásra irányultak.

Azért választottam az online kitöltési módot, mert egyrészt a megosztások alapján fontos következtetéseket tudtam levonni az általam elemezni kívánt online platformok eléréséről, másrészt a pandémiahelyzet miatt a közvetlen elérés és lekérdezés gyakorlatilag lehetetlenné vált. A Survioval eddig pozitív tapasztalataim voltak, ebben a kutatásban azonban feltűnően magas volt a befejezetlen kérdőívek (141) száma. Mint kitöltőim közül néhányan beszámoltak róla, szoftverhiba lehetett a háttérben. A 101 befejezett kérdőív megítélésem szerint alkalmas arra, hogy a vizsgált tendenciákat jelezze. A kitöltésre 2021. június közepe és július vége között volt lehetőség, kiugróan magas látogatást (71, ill. 41) június 21-én és július 5-én regisztrált a rendszer, mindkét napon egy-egy, sok feliratkozóval rendelkező levelező listán[3] jelent meg a felkérés kitöltésre.

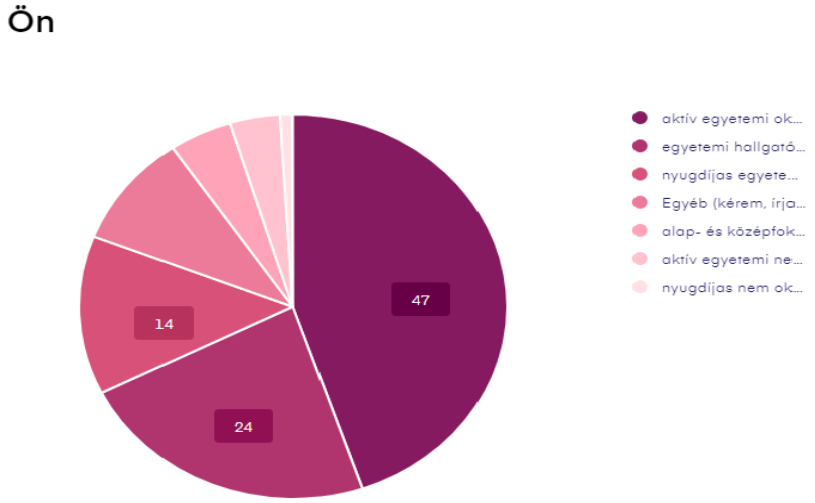
[2] A kérdőív a következő linken érhető el: https://www.survio.com/survey/d/C7L9G8K9D7R1A7D5V
[3] Az Oktatói Hálózat országos és az SZTE két karának kari levelező listái

Arra a kérdésre, hogy a kitöltőhöz milyen forrásból jutott el a kérdőív (34. kérdés) 36 kitöltő (45%) választotta a „levelező lista”, és 15 (18,8%) az „e-mail” opciót. A Facebook-csoport[4], ill. a Facebook-hírfolyam (10–10 említéssel) meglehetősen alacsony hatékonyságúnak tűnik (1. ábra). Feltételezem, hogy a levelező lista és a személyes e-mail hatékonyabb eszköze a célcsoport elérésének, mint az esetleges, kiszámíthatatlan algoritmus alapján működő hírfolyam.



1. ábra A kérdőív elérésének megoszlása a forrás szerint (N=101)
Forrás: Survio-diagram, saját szerkesztés 2021.

A 2. kérdéssel a kitöltők foglalkozására kérdeztem rá és a válasz függvényében szegmentáltam a mintát (aktív/nyugdíjas egyetemi oktató/dolgozó; hallgató; közoktatásban dolgozó és egyéb), a kitöltést a kérdőív megfelelő pontján folytatták a résztvevők. Az egyetemi oktatók és dolgozók feltűnően magas aránya a fentiek alapján ugyancsak a személyes kapcsolatfelvétellel magyarázható (2. ábra).



2. ábra A kitöltők megoszlása foglalkozás szerint (N=101)
Forrás: Survio diagram, saját szerkesztés 2021.

[4] Olyan csoportokban osztottam meg a kérdőív elérhetőségét, amelyek a vizsgálatban is szerepelnek, vagyis a csoportok tagjai közvetlenül érintettek a kutatás témájában. A „hírfolyamban” a saját profilom alatt megjelenő és saját ismerőseim által továbbosztott kérdőívek jelentek meg.

A kérdőív(ek) további kérdései – a kutatási hipotézisekkel összhangban – az offline és online aktivitásra, a hallgatói mozgalmak kapcsolati hálóira, az intézményi, hivatalos szervezetek és a civil szerveződések viszonyára irányultak, ill. egy kérdés erejéig az aktuális helyzet (modellváltás, felsőoktatás-politika aktuális problémái) értékelésére tértek ki. Jelen tanulmány kereteit szétfeszítené a teljes kérdőív kiértékelése, ezért csak azokat a kérdéseket érintem, amelyek a témával szorosan összefüggenek. A következőkben tervezem az Oktatói Hálózat, ill. az egyetemi oktatók közösségének és politikai aktivitásának további mérését és értékelését.

2.2. Interjú

Félig strukturált mélyinterjúkat készítettem olyan szegedi egyetemi közszereplőkkel (Melléklet), akik a vizsgált időszakokban (2012/13 és 2020/21) valamilyen szerepet játszottak akár az „intézményesült" (Hallgatói Önkormányzat), akár az alakulóban lévő „civil" (*MiértHallgatók, Oktatói Hálózat, Veritas, Virtus, Libertas*) mozgalmakban. A hipotéziseknek megfelelően az interjúkban elsősorban az országos megmozdulásokkal és egyetemi vezetéssel való viszonyra, a működő és frissen alakuló intézményi diákképviseleti szervezetek kapcsolatára és az offline és online tiltakozási formákra kérdeztem rá, de külön hangsúlyt helyeztem az oktatói és hallgatói szerveződések további sorsára és a pandémiahelyzet által előidézett speciális körülmények értékelésére.

A nyolc mélyinterjúból négyet személyes találkozás során készítettem el (ezeket hangfelvételen rögzítettem), míg négyet a Szegedi Tudományegyetem által a távolléti oktatás idején preferált online meeting-platformon, a BigBlueButtonon. A szoftver előnye, hogy nem igényel a meghívottaktól külön regisztrációt, a beszélgetés videó- és hangfelvétel formájában rögzíthető. Az interjúalanyok készségesen vállalták a részvételt, meglepő nyíltsággal és őszinteséggel válaszoltak a kérdésekre. Sajátos helyzet alakult ki <T.M.>-mel, aki 14 éven át vezette az Egyetemi Hallgatói Önkormányzatot, ezalatt az egyetemi vezetéssel hullámzó, de többnyire konfliktusos, mi több, peres viszonyban volt. Vállalkozott az interjúra, de azzal a kikötéssel, hogy személyes karrierjét nem kívánja érinteni, csak a hallgatói mozgalmak és az EHÖK szerepéről szeretne beszélni. Interjúalanyaim három kivétellel hozzájárultak nevük és pozíciójuk megjelöléséhez, hárman azt kérték, hogy monogrammal jelöljem őket, ezért a többieket is így tüntetem fel. Az interjúk hangfelvétele és szöveges átirata, az alanyok nyilatkozata a felvétel engedélyezéséről a birtokomban van.

2.3. Online platformok elemzése

Különösen fontosnak tartottam, hogy megvizsgáljam a hallgatói és oktatói szerveződések online jelenlétét. A leggyakrabban használt műfajokat és platformokat tekintettem át (web- és blogoldalak, közösségi média – Facebook, Youtube, Instagram), azok kihasználtságának és látogatottságának szempontjából. Elsősorban a szegedi szervezetekre koncentráltam, de fontosnak tartottam az országos és helyi kezdeményezések közötti hasonlóságokat és eltéréseket. Az elemzések alapján nyomon követhető az a folyamat, ahogy az aktuális, civil hallgatói mozgalmak fokozatosan elveszítik a jelentőségüket, az online platformokat szinte kizárólag mozgósításra, figyelemfelkeltésre és aktuális információk átadására használják. Kivételek természetesen vannak: az intézményesült hallgatói szerveződések (HÖOK, SZTE EHÖK) kifejezetten fontosnak tartják, hogy az online tér minden lehetőségét kihasználják a folyamatos kapcsolattartásra, de ugyanígy, az Oktatói Hálózat is rendszeresen oszt meg tartalmakat mind a web-oldalán, mind a közösségi médiában. Az oktatók generációja a hagyományos(abb) formákat részesíti előnyben, míg a legfiatalabbak már a YouTube-ot és az Instagramot preferálják. Feltételezésem szerint ez összefüggésben lehet azzal, hogy a szöveges, elemző tartalmak helyett ez a generáció sokkal szívesebben használja a képi kommunikáció eszköztárát.

3. Hallgatói és oktatói mozgalmak Szegeden

Magyarországon a rendszerváltást közvetlen megelőző néhány évben már érzékelhetővé vált a változtatás lehetősége, ennek köszönhető az első nagy hallgatói mozgalmak elindulása. A következő táblázat összefoglalja azokat az egyetemi megmozdulásokat, amelyek országosan, ill. a Szegedi Tudományegyetemen (a József Attila Tudományegyetem) szerveződtek (1. táblázat).

1. táblázat A hallgatói és oktatói aktivitások összefoglaló táblázata

	1988	1995	2012/13	2020/21
Célkitűzések	tanszabadság, szabad tanár- és diákválasztás, tantervutasítás megszűntetése, világnézeti tárgyak kiiktatása [Szilasi, 2014] hallgatói képviseleti rendszer (HKR) KISZ szerepének csökkentése egyetemi autonómia	tandíj- és diákhitelrendszer visszavonása	felsőoktatási közpolitikára való reakció – ugyanakkor általános demokratizálódásra vonatkozó célok (Gerő, Susánszky, 2014: 132) „Semmit rólunk, nélkülünk!” HÖK-képviselet a Szenátusban	egyetemi autonómia, modellváltás /alapítványosítás leállítása (Szegeden: névváltoztatási határozta visszavonása, etikai vizsgálatok oktatókkal szemben)
Offline aktivitási formák	egyetemfoglalás, sztrájk, *Gondolatjel* félszamizdat folyóirat második vagy repülőegyetem (Balog, 2017 :47)	tüntetéssorozat, tömegdemonstrációk	sit-in, éhségsztrájk, egyetemfoglalás, fórum, Szabad Egyetem (nemsztrájk), vonulások	flashmob, tömegdemonstráció, vonulások, egyetemfoglalás (SZFE), Szenátusi ülés megzavarása,
Online aktivitás	(Fekete Doboz Videofolyóirat I. évfolyam 3. szám [1988.09.28] https://www.youtube.com/watch?v=rqXVfY6UT_U)		blog, live stream, YouTube-videók, Facebook	Plénum, online fórumok, közösségi oldalak – események, csoportok,
Aktorok	JATE BTK hallgatói és oktatói, Szövényi Zsolt Művelődési Minisztérium felsőoktatási főosztály vezetője, egyetemi és kari állami- párt és KISZ-vezetők	HÖKOSZ, pénzügyminiszter és miniszterelnök	HÖK, Hallgatói és Oktatói Hálózatok, Felsőoktatási Dolgozók Szakszervezete	HÖK, OHA, VVL, FreeSZTE, FDSZ

Forrás: saját szerkesztés 2021.

A táblázatban nem válnak el egymástól az országos (leginkább budapesti) és szegedi események és tiltakozási formák, bár volt néhány olyan elemük, amelyek kifejezetten „szegedikumnak” látszanak. Ilyen például az ikonikus helyszínnek számító Auditórium Maximum, a Bölcsészettudományi Kar legnagyobb előadója. 1956-ban, a forradalom egyik első aktusaként, október 16-án itt alakult meg a MEFESZ, amely az akkori ifjúsági szervezettel, a DISZ-szel szemben valódi érdekképviseletet követelt (3. ábra). 1988-ban ugyancsak az „audmax” vált az események központi helyszínévé (4. ábra), mint ahogy 2012 decemberében is (5. ábra). Az egyetemfoglalás mint offline tiltakozási forma a 68-as

diáklázadások során vált világszerte különleges jelentőségűvé (Tarrow 1993: 297), megalkotta ugyanis azokat a „szabad tereket" (*free spaces*), amelyek „a kollektív identitás létrehozásában, fenntartásában különleges helyet foglalnak el. (…) Lehetőséget adnak egy közösségnek, hogy mély és öntudatos csoportidentitást alakítsanak ki, eltanulják a közügyek alakításához szükséges kompetenciákat és állampolgári mentalitást" (Mikecz 2013: 111). 2012 decemberében, az Oktatói Hálózat alapító okiratának kezdő mondata („… a szegedi Auditorium Maximum 1956-os és 1988-as hagyományait vállalva a mai napon megalakítjuk az Oktatói Hálózat Szegedi Bölcsésztagozatát"[5].) is azt a szellemi közösséget emeli ki, amelyet a korábbi egyetemi megmozdulásokkal vállal. Ezért is volt emblematikus jelentőségű, hogy – feltehetően a diákdemonstrációk lecsendesedésében bízva – a Szegedi Tudományegyetem takarékossági okokra hivatkozva csaknem 3 hétre lezárta minden épületét. Az Oktatói Hálózat által szervezett *Szabad Egyetem (nemsztrájk)* elnevezésű rendezvényt már nem lehetett az „audmax"-ban megrendezni, annak a Szent-Györgyi Albert Agóra adott helyet. A Bölcsészettudományi Kar dékánja a 2015 áprilisáig mindazonáltal engedélyezte, hogy az Oktatói Hálózat az Auditórium Maximumban rendezze fórumait (6. ábra).

3. ábra A MEFESZ megalakulása (1956. 10.20.)
Forrás: https://u-szeged.hu/sztehirek/2017-oktober/1956-oktober-20-vihar (letöltve: 2021.10.22.)

4. ábra Figyelmeztető sztrájk (1988. 09. 28.)
Forrás: Fekete Doboz Video-folyóirat I. évfolyam 3. szám (1988.09.28)
https://www.youtube.com/watch?v=rqXVfY6UT_U (letöltve: 2021.10.22.)

[5] https://www.facebook.com/oha.szte (letöltve: 2021.10.22.)

5. ábra Tiltakozó hallgatók (2021.12.17.)
Forrás: https://szeged.hu/archiv/16593 (letöltve: 2021.10.22.)

6. ábra Kihívások: Fórum (2015. 04. 22.)
Forrás: https://www.delmagyar.hu/galeria/felsooktatasi-forum-szegeden-1056730/28 (letöltve: 2021.10.22.)
A Fórum meghívott vendége Maruzsa Zoltán, a felsőoktatásért felelős helyettes államtitkár

Az aktorok szempontjából ugyancsak vannak jellegzetes vonásai a szegedi eseményeknek. Egyrészt külön figyelmet érdemel a Hallgatói Önkormányzat szerepe az egyetemi demonstrációkban, másrészt a civil szerveződések és az egyetemi vezetés viszonya is némiképp másképp fogalmazódott meg Szegeden, mint országosan.

Az 1988-as diáktüntetések időszakában már érzékelhető volt az egypártrendszer összeomlásának elkerülhetetlensége, így az állami és pártvezetés egyre inkább partnerként tekintett a felsőoktatás megújítását kezdeményező hallgatókra. A Hallgatói Képviseleti Rendszer a szétesőben lévő, funkcióinak megfelelni nem tudó KISZ helyébe kívánt lépni. Az 1988. szeptember 28-i fórum meghívott vendége Szövényi Zsolt, a Művelődési Minisztérium felsőoktatásért felelős főosztályvezetője volt, aki később ezt a folyamatot úgy értékelte, mint „az állami felelősség és szerepvállalás mellett a társadalmi demokratizálódási igények” előtérbe kerülésének időszakát (Szövényi 2015: 2). A szegedi követelések jelentős része törvénymódosítások eredményeképpen teljesült, így pl. megszűnt az orosznyelv és a Marxizmus-Leninizmus (politikai gazdaságtan, dialektikus és történelmi materializmus stb.) tárgyainak kötelező oktatása. Ami azonban ennél is fontosabb volt: létrejött a hallgatói érdekképviselet új platformja, a Hallgatói Önkormányzat, amely azonban nagyon gyorsan elveszítette mozgalmi jellegét. Jancsák Csaba (2014; 2019) szerint az 1988-ban létrehozott hallgatói mozgalom 1993-tól felgyorsuló intézményesülése megmutatja, hogy „miként zárta „aranykalickába” a szervezetet, korlátozva növekedési potenciálját, a professzionalizálódásba kódoltan a tömegbázis létének/hiányának kérdéskörét” (Jancsák 2019: 129).

Az intézményesülés folyamata élesen elválasztotta egymástól a Hallgatói Önkormányzatokat és a „nem intézményesített kollektív akciókat” (*non-institutionalized*

collective actions [Gill–DeFronzo 2009: 208]) végrehajtó, civil[6] csoportokat. <T.M.> a vele készült interjúban, arra kérdésre, hogy milyen viszonyban voltak a Hallgatói Hálózattal, ill. a szegedi *MiértHallgatók?*-kal[7], azt válaszolta, hogy neki, személy szerint nagyon kellemetlen volt a helyi erőkkel való konfliktusos kapcsolat. Ugyanezt erősítették meg <M.G.> és <SZ.B.> is, akik viszont úgy érzékelték, hogy a hallgatói önkormányzat keresztül húzta a terveiket: az általuk kezdeményezett akciókat (fórumok, utcai vonulások), amelyek a – főleg – budapesti megmozdulások forgatókönyvét követték volna, „lenyúlták" a hökösök. <M.G.> példaként hozta a december 10-i Fórumot, amelynek végén az EHÖK-elnök a tömeget a Csongrád megyei kormányhivatal épületében ülősztrájkot folytató hallgatókkal való szolidaritásra bíztatta. A nagy létszámú, de különféle célokat magáénak valló tömeg végül a kormányhivatal előtt feloszlott. A hálózatok és az intézményi HÖK-ök között a módszerek tekintetében is jelentős különbség volt: míg Szegeden az EHÖK az érdekérvényesítés hivatalos útját gondolta járhatónak, a *MiértHallgatók?* a tárgyalásos út helyett a drasztikusabb megoldásokat választotta volna. Itt is érvényesült az országos szinten megfigyelhető különbség a HÖOK és a HaHa kapcsolatának dinamikájában: „az első időszakban jellemzően külön, inkább egymással versengve rendeznek eseményeket, akciókat. A középső időszakban az együttműködés a jellemző, majd a harmadik időszakra újra konfliktusossá válik a viszony, ekkor a HÖOK már nem bízik az utcai akciók sikerében. A HaHanak nem maradt más eszköze, hiszen kiszorul a hivatalos érdekképviseleti csatornákból" (Gerő–Susánszky 2014: 128). <O.K.> napjainkban más okot lát az aktuálisan működő „civil" szervezetekkel való kapcsolattartásuk ellentmondásosságága mögött: elmondta, hogy bár sok mindenben ugyanúgy gondolkodtak (névváltoztatás, modellváltás), az EHÖK stratégiai szempontból nem hozhatta túl korán nyilvánosságra az álláspontját, viszont módszeresen szondázták a hallgatói véleményeket a konfliktushelyzetekben, és a kari tanácsi és szenátusi szavazásokon következetesen képviselték azt. <T.M.> szerint már 2013-ban is az volt a legfontosabb, hogy a demonstrációk eredményeként sikerült megszilárdítaniuk a 30%-os szenátusi képviseletüket. Ezzel pedig megszilárdult az az intézményesült struktúra, amelyre mind a mai napig gyanakodva tekint az egyetempolitika iránt érdeklődő hallgató: az érdekképviseleti, az igazgatási és gazdasági-vállalkozói funkciók által behatárolt térben működik, domesztikálódik a mozgalomként indult szerveződés. A HÖK tisztségviselők pedig „a fenti keretek között megszerzett ismereteket és ismeretségeket, mint egyfajta kulturális és kapcsolati tőkét gyűjtve-raktározva készülnek a diplomapiacon való komoly versenyre" (Jancsák 2019: 165). Ugyanakkor a hálózatok fokozatosan elveszítették tömegbázisukat, a 3-6 évenként kicserélődő hallgatói populáció nem alkalmas arra, hogy fenntartson egyfajta kontinuitást a civil mozgalomban. Mindig, mindent újra kell kezdeni.

A hallgatói mozgalmak jelenkori története sok tekintetben hasonlít a korábbiakra. 2018 és 2021 között országos szinten a CEU működésének ellehetetlenítése, a Magyar Tudományos Akadémia kutatóintézeti hálózatának felszámolása és az egyetemi modellváltás névvel illetett folyamat, helyi szinten pedig emellett az egyetem nevének megváltoztatásáról szóló szenátusi előterjesztés, ill. két, az egyetem oktatóinak etikai felelősségét felvető akció

[6] A civil – jelen esetben – a nem intézményesült, bázisdemokratikus elveken működő, hálózatokba rendeződő a kormányzati és intézményi vezetés által illegitimnek tekintett csoportokat jelenti.

[7] Szegeden abból a szempontból is sajátos helyzet alakult ki, hogy a Hallgatói Hálózat helyi sejtje gyakorlatilag működésképtelen volt, feltevések szerint (<M.G.>, <Sz.B.>) maga az EHÖK hozta létre és egy HÖK-funkcionáriust „nevezett ki" az élére. Így az országos hálózat a mierthallgatok.blog.hu tényfeltáró újságíróiból alakult csoporttal tartotta a kapcsolatot, őket tekintették a helyi HaHa-sejtnek. <T.M.> határozottan visszautasította ezt az elméletet. A *MiértHallgatók?* elnevezés egyébként egy nyelvi játékra épül: a Miért hallgató? kérdés utal egyrészt az egyetemi hallgatói motivációkra, és arra, hogy miért tűrnek csendben. 2011-ben, az első nyilvános hallgatói akciók során felháborodott szülők kifejtették, hogy az egyetemistákat azért hívják hallgatónak, hogy csendben hallgassanak.

tematizálta a hallgatói és oktatói kezdeményezéseket. Mindhárom országos jelentőségű ügy megítélésében újra közös platformra kerültek oktatók, hallgatók és kutatók, hiszen úgy értelmezték, hogy a kormányzati döntések a magyar kultúra, tudomány és oktatás szabadságát vonják el, ideológiai alapon. Az egyetemi modellváltás (az ellenzők szóhasználatában: alapítványosítás) az ország felsőoktatási intézményeinek szinte mindegyikét kivezeti az állami finanszírozás alól, vagyonukat közhasznú alapítványoknak adja át, és a kormányfő által kinevezett öttagú kuratórium vezeti őket a továbbiakban. A folyamatot – bár néhány nagy intézményben már két éve lezajlott az átalakítás – 12 egyetemen (köztük a három vidéki tudományegyetemen – Debrecen, Szeged, Pécs) rapid módon, néhány hónap alatt próbálták véghezvinni. A Színház- és Filmművészeti Egyetem hallgatói és oktatói még a Covid-járvány miatti veszélyhelyzet (tehát a gyülekezési jog korlátozásának) kihirdetése előtt felvonultatták a hallgatói mozgalmak teljes repertoárját: egyetemfoglalás, fórum, sztrájk, utcai demonstráció, petíciók. A művészeti képzésben résztvevő hallgatók kiváló dramaturgiai érzékkel, kellő technikai felkészültséggel, szinte a teljes színházi és filmes szakmát maguk mellé állítva elérték, hogy akcióik országos méreteket öltsenek, különösen azután, hogy kiderült, további 12 intézményre vár a modellváltás (7. ábra). Mint országszerte több helyen, Szegeden is szolidaritási tüntetésekre, performance-okra került sor, de mivel az egyetemen eddigre már átálltak a távolléti oktatásra, olyan szimbolikus helyszíneken, mint a Dugonics tér, amely az Auditórium Maximumhoz hasonlóan a demonstrációk központi helyszínévé vált (8. ábra).

7. ábra Sztrájkőrség az SZFE épületénél (2020. október)
Forrás: https://www.debreciner.hu/cikk/3600_az_szfe_faklyaja_vasarnap_erkezik_debrecenbe_az_a (letöltve: 2021.10.22.)

8. ábra Fáklyafogadó demonstráció (2020. 10. 4.)
Forrás: https://szeged.hu/hirek/37507/szegedre-ert-az-szfe-faklyaja-sokan-haza-is-vittek-a-budapestrol-elindult-langot-hogy-megsokszorozzak-azt (letöltve: 2021.10.22.)

9. ábra A VVL „részt vesz” a Szenátus ülésén (2020. 10. 26.)
Forrás: https://www.facebook.com/VVL.VeritasVirtusLibertas/photos/692952551345035 (letöltve: 2021.10.22.)

10. ábra Flashmob a szenátusi döntés előtt (2021. 01 30.)
Forrás: a szerző saját archívuma 2021.

Szegeden 2021 januárjában vált nyilvánvalóvá, hogy a modellváltó egyetemek közé sorolták az SZTE-t. Az Oktatói Hálózat szegedi csoportja és a *Veritas Virtus Libertas*[8] – csatlakozott az országos akciókhoz, amelyek a járványügyi korlátozások miatt már szinte kizárólag az online térben zajlottak. Az alapítványosításra váró egyetemek közül a szegedi mellett csak a Pécsi Tudományegyetemen voltak komolyabb tiltakozások (9. és 10. ábra), amelyek hatására az SZTE vezetése biztosította a szenátusi ülések – először korlátozott, később teljes – nyilvánosságát. A rektor és a kancellár két online fórumot szervezett, a másodikat Stumpf István, a modellváltásért felelős kormánybiztos tartotta május 3-án, vagyis azután, hogy az országgyűlés elfogadta a 12 intézmény közhasznú alapítványoknak való átadását. Eközben az oktatói és diákszervezetek is aktívan szerveződtek a virtuális térben, az OHA és a *Titkos Egyetem* konzultációsorozatot szervezett, 2020. november 26. és április 21. között kilenc online – Zoom-platformon, előadókkal, előre meghatározott napirendet követő – fórumon vehettek részt az érdeklődők. Ezek az online események mind tartalmukban, kérdésfelvetéseikben, mind formájukban felidézték a 2012/13-as hallgatói fórumokat, amelyek a spanyol tüntetések *Emberek Tanácsa* módszerét adaptálták: „ez a fórumtechnika a siketnéma jelbeszédből származó jelek segítségével próbálja kordában tartani a fórumok nagy létszámú közönségét, azaz megpróbálja kiküszöbölni a tömegből adódó hangzavart. Rendszerint moderátorokat váltanak a gyűlések közben, hogy a felelősséget és a terhet megosszák – valamint elkerüljék a túl befolyásos szereplők kiemelkedését” (Gerő 2013: 332). A Zoom meeting-platform szoftveres szinten tartalmazza ezeket az elemeket, így a

[8] A *Veritas, Virtus, Libertas* eredetileg a Szegedi Tudományegyetem mottója, arculati elemeinek egyike, a 2019-ben alakult VVL Facebook-közösség „a Szegedi Tudományegyetem önszerveződő polgárainak csoportosulása” innen eredezteti a nevét. https://www.facebook.com/VVL.VeritasVirtusLibertas.

moderátorok szerepe arra korlátozódott, hogy szigorúan betartassák a felkért hozzászólókkal az időkereteket, ill., hogy folyamatosan nyomon kövessék az chat-ablakban az írásos hozzászólásokat és a megszólalni kívánók sorrendjét. A néhány száz főt mozgósító fórumok nem voltak igazán alkalmasak a párbeszédre, és bár a szervezők elégedettek voltak a bejelentkezettek létszámával, ugyanazokkal a dilemmákkal szembesültek, mint egyik interjúalanyom, <B.E.>, aki a kezdetektől (2012/13-tól) részt vett minden fórumon és demonstráción, és aki szerint ezek a formai újítások kielégíthették ugyan a közönség összetartozásának érzetét, de kézzel fogható eredménnyel, megoldási javaslatokkal nem jártak, annál is kevésbé, mert nem volt lehetőség az érintett egyetemek hálózatos összekapcsolására, mindenki a saját, speciális körülményeinek megfelelően igyekezett a legnagyobb előnyöket kiharcolni.

A kérdőívben az online participációra vonatkozó kérdések ellentmondásos eredményeket mutatnak: 21 hallgató (20,8%) közül senki nem válaszolt az offline és online eseményeken való részvételre vonatkozó kérdésekre, míg a 14 közoktatásban és egyéb munkaterületen dolgozó (annak ellenére, hogy kifejezetten fontosnak tartja a felsőoktatásban zajló folyamatok követését) egészen minimális számban vett részt a felsorolt akciókban. Az egyetemi oktatók és nem oktató dolgozók több mint fele (43 fő, 65,1%) vidéki egyetemeken dolgozik, ebből 34-en jelenleg modellváltó egyetemen, 16 fő (24,2%) pedig fővárosi, állami fenntartású egyetemen. A másik két csoporthoz képest – nem meglepő módon – ebben a legnagyobb a részvételi hajlandóság. Bár még itt is magasabb a „nem vettem részt” választ adók aránya minden eseménynél, a szegedi és pécsi, helyi rendezvények iránt mutatkozik a legnagyobb érdeklődés. Kivételt képez Stumpf István „online egyetemjárása”, amelyet mintha bojkottáltak volna az érintett intézmények polgárai. Mint a közösségi médiában megfogalmazódott, feleslegesnek tartották a modellváltásról szóló törvény elfogadása után meghallgatni a kormánymegbízottat.

Az Oktatói Hálózat szegedi csoportja[9] alakulása óta kiemelkedő aktivitást mutat. *Kihívások* elnevezésű rendezvénysorozatával, a hallgatói demonstrációkhoz való csatlakozásával, a város és az egyetem szoros kapcsolatának fenntartásával egyfajta kontinuitást mutat a folyamatosan megújuló hallgatói civil szerveződésekhez képest. A kapcsolattartás és információátadás a tagok között két online platformon keresztül (levelező lista és Facebook nyilvános és privát csoport) valósul meg. Bár a taglétszám állandó, az aktivitásról ugyanez nem mondható el. <B.E.>, az alapítók egyike meglehetősen pesszimistán szemléli az oktatók közéleti szerepvállalását. Úgy véli, hogy fokozatosan marginalizálódnak a korábban nyíltan fellépő aktivisták, sem egzisztenciális, sem a felsőoktatás-politikát, érintő kérdésekben nem lehet látható tömeget megmozdítani. Szerinte ma már nem elég a reaktív viszonyulásmód, proaktívan kellene fellépni, ha eredményeket szeretnének elérni. Az online aktivitás kimerül abban, hogy a „keménymag” által tematizált megmozdulásokról (petíciók, állásfoglalások, csatlakozások) szavaznak a tagok, ill. a Facebook (privát) csoportban időről időre komolyabb eszmecserét folytatnak. Néhány ember adja csak az arcát pl. a médiamegjelenésekhez, ezért a csoportot ezekkel azonosítják, így pedig nem tud tömegbázist felmutatni, elveszíti mozgalmi jellegét.

Összegzés

Mint egy korábbi tanulmányunkban (Keczer–Szirmai 2016), az értékelvűség kapcsán ezt kifejtettük, a középkorban gyökerező, de valódi jelentését csak a reneszánsz időszakában elnyerő universitas-eszmét az autonóm intézményi működés, a tudományterületek

[9] 2019-ig OHA SZTE-ként jelölte magát a csoport, de akkor az egyetemi vezetés felszólította az Egyetem Szervezeti és Működési Szabályzatában nem nevesített szerveződéseket, hogy tartózkodjanak a Szegedi Tudományegyetem nevének használatától.

egyenrangúságát hirdető filozófia, a tudományos és oktatói kvalitások alapján minősített és foglalkoztatott tanári testület és a kiegyensúlyozott tanár–diák viszony alapozza meg. A 20. század második harmadában azonban jelentős átrendeződés következett be világszerte a felsőoktatás terén. Hozzáférhetőségének kiterjesztése következtében olyan hallgatói tömegek jelentek meg az egyetemeken, amelyek mind a képességeik és készségeik, mind pedig értékrendjük tekintetében jelentősen különböztek a tradíciókra és egyfajta elitizmusra épülő korábbi hallgatóságtól. Az egyetemisták egyre nyilvánvalóbban jelezték részvételi szándékukat a döntési mechanizmusokban, a tömegképzést demokratizálódási folyamatként értelmezték. Ez határozta meg a 20. század utolsó két évtizedének magyar egyetempolitikáját is, ennek volt köszönhető, hogy a politikai rendszerváltást közvetlenül megelőzően aktivizálódott az a generáció, amelyet korábban a politikától, a közélettől való teljes elfordulás jellemzett. A változtatás esélye, a beleszólás lehetőségének felismerése egy teljes nemzedék közös élménye lett – az egyetemisták mellett a fiatal oktatók számára is megnyitotta a közéleti aktivitás, a részvételi politizálás újfajta eszköztárát. A régi-új értékek (egyetemi autonómia, szabad intézményrendszer, szabad tanár és diákválasztás, a tudományos kutatás szabadsága, ideológiai pluralizmus) kiterjesztése megkövetelte a megcsontosodott rendszerrel való nyílt konfrontációt. A 20–21. századi hallgatói mozgalmak ennek következtében rendszerkritikus jelleget is hordoztak. Az 1988-ban, a József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán elindult egyetemi demonstrációhullám eredményeként létrejött egy új típusú hallgatói érdekvédelmi szisztéma. A hallgatói önkormányzatok később beépültek az intézményi struktúrába, elvesztették mozgalmi jellegüket, és ezzel a következő generációk számára konfliktusforrásként jelentek meg, hiszen adminisztratív, tárgyalópartneri és – nem utolsó sorban – gazdasági tényezőként léptek fel. Az első hipotézisemet ezek a folyamatok igazolják.

A 2010-es évekre a hálózatosodás lehetőségei az infokommunikációs infrastruktúra kiépülésével és a közösségi média térhódításával jelentősen kitágultak. A hagyományos demonstrációs formák azonban nem veszítették el a jelentőségüket. Azok az interjúalanyaim, akik kulcsszerepet játszottak ezekben (és a jelenkori) megmozdulásokban egybehangzóan állították, hogy a közösségi és egyéb platformok legfeljebb az információtovábbítás és az offline események szervezését könnyítették meg, a személyes kontaktust, a „szabad helyek” közösségi identitást erősítő szerepét nem képesek helyettesíteni. Még a 2020/21-es járványügyi intézkedések, a gyülekezési jog korlátozása (amely mögött határozott politikai szándékot láttak) sem voltak képesek eltántorítani a hallgatókat egy-egy kvázi állampolgári engedetlenségi gesztustól (flashmobok, spontán gyülekezések). A tisztán online formák (meetingek) is ugyanazokat a szervezési elemeket használják, mint az offline fórumok. A területfoglalás, a sit-in, a köztéri demonstráció a kívülállók számára is reprezentálja egy mozgalom erejét, tömegbázisát, céljait. Az online platformok ehhez képest zárt, csak a beavatottak számára hozzáférhető tereket hoznak létre, tehát nem feltétlenül alkalmasak jelentősebb társadalmi hatás kiváltására. Praktikus hasznuk azonban vitathatatlan. Második hipotézisem ezt a dilemmát fogalmazta meg, és interjúalanyaim, valamint a kérdőív kitöltői megerősítették.

Az országos hatókörű konfliktusok képesek széles tömegeket mozgósítani, de a tiltakozó akciók mégis helyhez kötöttek. A fővárosi tömegdemonstrációk (MTA, CEU, SZFE) előhívták vidéki változataikat is, a hálózatok igyekeztek valóban hálózatszerűen működni, ehhez felhasználták a rendelkezésükre álló infokommunikációs technológiát: az 1988-ban ikonikussá vált vizuális üzenetet (11. ábra) 2012-ben a folyamatos mobilkapcsolat, míg 2020-ra a live stream váltotta fel.

11. ábra Figyelmeztető sztrájk a JATE BTK-n 1988-ban
Forrás: Szilasi 2014.

Irodalom

Balog I. 1993. Egyetemi hallgatói mozgalmak Szegeden a nyolcvanas években In: Gábor K. (szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szeged: JATE Press, 135–158.

Balog I. 2017. Félellenzéki mozgalmak a szegedi bölcsészkaron a 80-as években. In: Géczi J. A. et al. (szerk.): *Szeged Hosszú tavasza 1989-ben és '56.* Szeged: Média-Mix Könyvkiadó, 43–52.

Barabási A.-L. 2002. *Linked: The New Science of Networks*. New York, NY: Perseus Books Group.

Bauer B.–Szabó A. (szerk.) 2011. *Arctalan nemzedék – Ifjúság 2000–2010*. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.

Castells M. 2005. *A hálózati társadalom kialakulása – Az információ kora*, Gazdaság, társadalom és kultúra. I. kötet. Budapest: Gondolat – Infonia.

Castells M. 2006. *Az identitás hatalma – Az információ kora*, Gazdaság, társadalom és kultúra. II. kötet. Budapest: Gondolat – Infonia.

Castells M. 2007. *Az évezred vége – Az információ kora*, Gazdaság, társadalom és kultúra. III. kötet. Budapest: Gondolat – Infonia.

Ekler G. 2008. Hallgatói szervezetek 2008-ban. In: Kocsis M.–Kucsera T.G. (szerk.): *Hallgatók és hallgatói szervezetek 20 évvel a rendszerváltozás után* – konferencia kiadvány. Budapest: HÖOK.

Gábor K. (szerk.) 1993. *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szeged: JATE Kiadó.

Gábor K. 2001. *Elsőéves egyetemisták*. Budapest: Oktatáskutató Intézet.

Gerodimos, R. 2005. Democracy and the Internet: Access, Engagement and Deliberation. *Systemics, Cybernetics and Informatics* 3(6): 26–31.

Gerodimos, R.–Justinussen, J. 2014. Obama's 2012 Facebook Campaign: Political Communication in the Age of the Like Button. *Journal of Information Technology & Politics* 15(2): 113–132.

Gerő M. 2013. El kéne foglalni valamit… Az Occupy Wall Street és a hallgatói mozgalom. In: Krasztev P–Til, J.V. (szerk.): *Tarka ellenállás. Kézikönyv rebelliseknek és békéseknek*. Budapest: Napvilág Kiadó, 306–351.

Gerő M.–Susánszky P. 2014. Hallgatói mozgalmak és felsőoktatási politika. *Educatio*. No.1 http://real.mtak.hu/17842 (letöltve: 2021.09.22.)

Gill, J.–DeFronzo, J. 2009. A Comparative Framework for the Analysis of International Student Movements. *Social Movement Studies* 8(3): 203–224.

Iványi M. (2014) Közösségi média: a nyilvánosság elektronikus agorája vagy posztmodern panoptikum? *Médiakutató* (2): 119–138.

Jancsák Cs. 2014. Álomtalan ébrenlét. A hallgatói önkormányzatiság útja a perifériáról a centrumba és vissza a perifériára. In: Szabó A. (szerk.): *Racionálisan lázadó hallgatók II. Apátia – radikalizmus – posztmaterializmus a magyar egyetemisták és főiskolások körében*. Budapest – Szeged: Belvedere Meridionale – MTA TK PTI, 111–128.

Jancsák Cs. 2019. *Fejezetek a magyarországi hallgatói mozgalmak történetéből*. Szeged: Belvedere Meridionale.

Keczer G.–Szirmai É. 2016. Értékelvűen, etikusan – a felsőoktatásban dolgozókra vonatkozó etikai elvárások és beilleszthetőségük az egyéni teljesítményértékelés rendszerébe. In: Juhász E. (szerk.): *A népműveléstől a közösségi művelődésig*. Debrecen: Debreceni Egyetem TEK BTK, 372–393.

Lyon, D. (1994) From Big Brother to Electronic Panopticon. In: *The Electronic Eye: The Rise of Surveillance Society*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 57–79.

Meyrowitz, J. 1985. *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. New York, NY: Oxford University Press.

Mikecz D. 2013. Az egyetemfoglalás mint akcióforma és felszabadított tér; *Replika* 84: 103–113. https://www.replika.hu/replika/84-09 (letöltve: 2021.09.22.)

Morse, J. M. 2003. Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design. In: Tashakkori, A.–Teddlie, C. (eds.): *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. P., 189–208.

Newman, M.–Barabási A-L.–Watts, D.J. (eds.) 2006. *The Structure and Dynamics of Networks*. Princeton, NJ; Oxford, UK: Princeton University Press.

Susánszky P.–Gerő M. 2014. A Hallgatói Hálózat (HaHa) mobilizációs jellemzői. In: Szabó A. (szerk.): *Racionálisan lázadó hallgatók II. Apátia – radikalizmus – posztmaterializmus a magyar egyetemisták és főiskolások körében*. Budapest–Szeged: Belvedere Meridionale – MTA TK PTI, 129–146.

Szabó A. 2014. *Racionálisan lázadó hallgatók II. Apátia – radikalizmus – posztmaterializmus a magyar egyetemisták és főiskolások körében*. Budapest – Szeged: Belvedere Meridionale – MTA TK PTI.

Szabó A.–Susánszky P.–Oross D. (szerk.) 2019. *Mások vagy ugyanolyanok? A hallgatók politikai aktivitása, politikai orientációja Magyarországon.* Budapest – Szeged: Heinrich Böll Stiftung – TKI PTI – Belvedere Meridionale.

Szilasi L. 2014. Anyu ne félj! https://litera.hu/irodalom/elso-kozles/szilasi-laszlo-anyu-ne-felj.html (letöltve: 2021.09.22.).

Szövényi Zs. 2015. Kormányzati ciklusok és felsőoktatás-politikai változások. *MTA LAW Working Papers* No 1. http://real.mtak.hu/121353/1/2015_01_Szovenyi.pdf (letöltve: 2021.09.22.)

Tarrow, S. 1993. Cycles of Collective Action. Between Moments of Madness and the Repertoire of Contention. *Social Science History* 7(2): 281–307.

Thacker, E. 2004a. Networks, Swarms, Multitudes (Part One). *CTheory: Articles*. May 18. https://journals.uvic.ca/index.php/ctheory/article/view/14542 (letöltve: 2021.09.22.).

Thacker, E. 2004b. Networks, Swarms, Multitudes (Part Two). *CTheory: Articles*. May 18. https://journals.uvic.ca/index.php/ctheory/article/view/14541 (letöltve: 2021.09.22.).

Melléklet
Interjúalanyok

Monogram	**Az interjú formája, időtartama**	**Pozíció a vizsgált időszakban**	**Jelenlegi foglalkozás**
SZ.B.	személyes	2012/13: informatika szakos egyetemi hallgató, a *MiértHallgatók?* aktivistája, a mierthallgatok.blog.hu elindítója és állandó szerzője, az atlatszooktatas.hu blog szerzője	Németországban élő informatikus
M.G.	online, BigBlueButton	2012/13: kommunikáció szakos egyetemi hallgató, a *MiértHallgatók?* aktivistája, a mierthallgatok.blog.hu elindítója és állandó szerzője, az atlatszooktatas.hu blog szerzője	újságíró, az Amnesty International kommunikációs munkatársa
T.M.	személyes	2012/13: bölcsész egyetemi hallgató, az EHÖK elnöke	egyetemi hallgató ???
A.B.	online, BigBlueButton	2012/13: JGYPK egyetemi hallgató, az EHÖK tisztségviselője	projektmenedzser
B.E.	személyes	2012/13: egyetemi oktató (BTK)	egyetemi oktató (BTTK)
K.Z.	online, BigBlueButton	2020/21: egyetemi hallgató (BTK), a VVL alapítója és aktivistája	
P.B.	online, BigBlueButton	2020/21: egyetemi hallgató (Óvodapedagógus), a VVL alapítója és aktivistája	
O.K.	személyes	2020/21: levelezős master egyetemi hallgató az EHÖK elnöke	

Lakóhelyi elégedettség és életminőség kapcsolata Győr városrészeiben

Tóth Péter – Kovács Szilvia
Széchenyi István Egyetem, Győr – Dunaújvárosi Egyetem, Dunaújváros

Bevezetés

Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy az egyes helyi társadalmak szintjén vizsgálható, lakóhellyel kapcsolatos attitűdöket, viszonyrendszereket mennyiben befolyásolják az ott élők egyéni, individuális életminőség-jellemzői. A kapcsolatok kimutatásához egy Győr Megyei Jogú Város lakosai körében végzett, az egészségi állapotukra, illetve a lakóhelyükön igénybe vehető szolgáltatásokkal kapcsolatos információkra vonatkozó, online kérdőíves vizsgálat adatbázisát használtuk fel. Vizsgálatunk során az életminőség és az egészség különböző megközelítéseit mutatjuk be, kitérünk ezen változók területi kontextusban történő vizsgálhatóságára. Az életminőség öt szintjének megfogalmazása és bemutatása után ezen szintek együtt járását és összekapcsolhatóságát mutatjuk be, illetve Győr egyes városrészeit jellemezzük a környezeti elégedettség és az életminőség szintjeinek jellemzői alapján.

1. Átalakuló egészségkép

Az egészség definíciója 70 éve átalakulóban van. Az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization, WHO) egészségdefiníciója 1948-ban született, amely szerint az egészség nem a betegségek hiánya, hanem „a teljes testi, lelki és szociális jóllét állapota" (WHO 1948: 1). 1984-ben pontosítottak ezen, már nem „állapotként" kezelték az egészséget, hanem dinamikus modellként, folyamatként. A szemléletváltás egyik tényezője volt az Abdel Omran (1971) által leírt epidemiológiai átmenetnek nevezett jelenség, vagyis, hogy a II. világháborút követően felismerték: a legfejlettebb országokban a korábban vezető halálokként szereplő fertőző betegségek helyébe a krónikus nem fertőző, elsősorban szív- és érrendszeri betegségek okozta halálozások léptek. Vagyis a fókusz a(z) (köz)egészségügyi szolgáltatások hatékonysága mellett az életmód és egyéb környezeti tényezők befolyásoló hatására is kiterjedt már. A változások hátterének feltárására számos kutatás indult, amelyek az egészség új megközelítését és az egészségfejlesztés kibontakozását eredményezték.

Az Ottawai Kartában (1986) megfogalmazottak szerint az egészségnek vannak bizonyos alapfeltételei: „béke, lakás, oktatás, élelem, jövedelem, stabil ökológiai rendszer, fenntartható erőforrások, társadalmi igazságosság és egyenlőség."[1] A Karta az alapfogalmat is újraértelmezte: az egészséget a mindennapi élet erőforrásának, nem pedig mint életcélnak tekintette.

Bio-pszicho-szociális szempontból az egészség és az egészséges ember legfontosabb jellemzője ma – poszt-kovid időszámításban különösen – a rugalmasság (resilience) lehet (Zautra et al. 2010). Ezen értelmezés alapján az egészséges ember képes felépülni egy kihívást követően, vagyis birtokában van az öngyógyulás képessége, illetve különböző mértékben, de képes élni nehézségek közepette is, vagyis van ellenállóképessége. Az

[1] https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/first-global-conference (letöltve: 2021.11.12.)

elgondolás alapja, hogy a betegség értelmezésében ne csak a biológiai tényezőket vegyük figyelembe, mivel a pszichológiai és a társadalmi összetevők is kulcsfontosságúak.

Az egészséget mindinkább a társadalom és az egyének erőforrásaként, illetve a gazdasági fejlődés egyik meghatározó előfeltételeként tekintik (Benett 2003; Husain 2010; Vokó–Kaló 2012; Jakopánecz–Törőcsik 2015). A fenntartható fejlődés keretei közt viszont már nem a mindenáron való gazdasági növekedés a cél, hanem az emberek jóllétének (well-being), életminőségének (quality of life) javítása. Vagyis a megbetegedések okozta testi funkciócsökkenés az élet más területeire is kiterjedő „kompetenciavesztést" okoz, ami csökkenti a szubjektív életminőséget, illetve az egészségi állapot fokozódó romlását is magával hozhatja (Kopp–Kovács 2006; Ágoston 2007). Általános megközelítésben az életminőség meghatározása: az egyén (vagy lakosság) „jól-lét"-érzésének fokmérője, amely a különböző, számukra fontos objektív és szubjektív tényezők mentén, az elvárások és a tényleges élethelyzetek összehasonlításával történik (Tiringer 2016).

1.1. Az életminőség mérhetősége

Az életminőség mérésével kapcsolatosan alapvetően háromféle modellt lehet megkülönböztetni egymástól (Tiringer 2016; Szigeti 2016).

I. Skandináv modell, azaz az objektív mérések alapja:
- középpontjában az erőforrások, a kapacitások, illetve az ezekből származó tényezők állnak,
- haszonelvű meghatározást alkalmaz,
- gazdasági és/vagy a környezeti statisztikai adatokat használ,
- egyik alkalmazott eszköze a Humán Fejlettségi Mutató (Human Development Index, HDI), amely az egészséget, az oktatást és az életszínvonalat méri (UNDP 2020).

II. Amerikai modell, azaz a szubjektív mérések alapja:
- szubjektív érzékelésen és észlelésen keresztül próbál számot adni a lakosság életének minőségéről,
- individuális szempontokat használ,
- értékelése magában foglalja a boldogságot, a kellemes érzéseket, a kellemetlen hangulatokat,
- egyik alkalmazott eszköze az Élettel való Elégedettség Skála (Satisfaction with Life Scale, SWLS), amely az életre és az életkörülményekre kérdez rá (Diener et al. 1985).

III. Kevert modell:
- komplex életminőség-vizsgálat megvalósítására törekszik,
- pragmatikus modell,
- egyik alkalmazott eszköze a Jobb Élet Mutatója (Better Life Index, BLI), amely például a jövedelmet/vagyont, a várható élettartamot, az állampolgári/civil részvételt, a levegőszennyezés dimenzióit méri (OECD 2021).

A különböző megközelítésű modellekben az életminőséget meghatározó alapvető dimenziók száma és operacionalizációja mutatónként és szerzőnként is jelentős különbségekkel bír. A jelen tanulmány a Küchler és Bullinger (2000) által meghatározott öt alapvető dimenziót tekinti irányadónak az életminőség méréséhez, ezek a következők (idézi: Tiringer 2016: 1731):

1. Testi szint
   Például: általános testi panaszok, betegségtünetek,
2. Pszichés szint
   Például: érzelmi állapot, motiváció,

3. Interperszonális szint
   Például: kapcsolatkészség, kapcsolati hálózat,
4. Szocioökonómiai szint
   Például: anyagi helyzet, lakáskörülmények,
5. Spirituális szint
   Például: vallásosság, morális értékek.

Az életminőség-vizsgálat módszertani megoldásaival a háttértényezők szintjeinek leírása is a kutatások fókuszába került. Például Wilson és Cleary (1995) is a különböző szintekkel ok-okozati összefüggésbe hozható tényezőket vizsgálja (biológiai és klinikai változókat, egyéni faktorokat stb.), de nézőpontjuk inkább a medicinán alapuló „egészséggel kapcsolatos életminőség" (health related quality of life) fogalmával dolgozik, ahol a „környezet" mint pszichológiai, társas, anyagi támogatás jelenik meg.

1.2. A környezet szerepe

Az ember életének helye, tehát a „környezet" területi szempontú vizsgálata a tudományközi diskurzusokkal szerez mindinkább érvényt magának az egészség, illetve az életminőség vizsgálatában. Az 1990-es évek közepétől kezdődően ennek hajtóereje volt a társadalmi osztályok, etnikai csoportok alapján kialakuló lakóhelyi szegregátumok arányának növekedése, a jóléti szolgáltatások állami ellátásának visszaszorulása, a dohányzás, magas vérnyomás, depresszió, párkapcsolati erőszak, gyermek- és felnőttkori halálozás egyéni kockázatának összekapcsolása a lakóhelyi szomszédságok különböző szegénységi és deprivációs mutatóival (Kawachi–Berkman 2003). A mortalitási trendek és az élettartam-kockázat vizsgálata a lakóhelyi környezettel összefüggésben – kiemelve a halálozási statisztikákat mint a területi hatások befolyásának végpontját – módszertani szempontból nemzetközileg is összehasonlíthatóvá tette az eredményeket annak ellenére, hogy egyébként változatos „szomszédság"-értelmezéseket alkalmaztak.

Kawachi és Berkman (2003) áttekintése alapján a depriválti területek meghatározása országonként eltért, földrajzi lehatárolása a választókerületek vagy a népszámlálási traktusok határait használta, és ezeket a területeket hasonló belső társadalmi jellegzetességeik alapján kezelték szomszédságként. Mindazonáltal a kutatók az egyéni szocioökonómiai jellemzők relevanciájának felismerése mellett egyértelmű kapcsolatot találtak a területi szintű depriváció és a korai halálozás kockázata között. Sloggett és Joshi (1994) 300 ezer angol és walesi lakos longitudinális kutatása (1981–1992) alapján megállapította, hogy a terület szerepe az eredmények magyarázatában változó, de legjobb esetben is másodlagos: a személyes körülmények a legfontosabbak. Anderson és munkatársai (1997) hasonló módszertanú, de az USA-ban zajló kutatása (1979–1989 között) viszont azt bizonyította, hogy az alacsony jövedelmű területeken a halandóság egynegyede-egyharmada független volt az egyéni jövedelmi szinttől. Yen és Kaplan (1999) 11 éves panelkutatása (1983-tól) a szomszédságokat már három dimenzióban vizsgálta: (1) a környék társadalmi-gazdasági státusza, (2) a kereskedelmi üzletek jelenléte vagy hiánya és (3) a lakástípusok és a lakosság viszonylatában. Eredménye arra hívta fel a figyelmet, hogy a magas minőségű városrészek az alacsony jövedelmű egyének halálozási mutatóit hátrányosan érintette, ami az erőforrásokhoz való eltérő hozzáférést sugallja. Ezen eredmények egyenes következménye volt, hogy a(z) (egészségügyi) szakpolitikák inkább az egyéni és családi szintű társadalmi és gazdasági helyzet javítására fókuszáltak, kevésbé a területek fejlesztésére (Robert 1998).

A 2000-es évek közepétől kezdve változott ez a szemlélet. Az egészségügy területén is mindinkább az egészségre és a jóllétre helyeződik át a hangsúly. Ennek érdekében több erőforrás (idő, pénz és figyelem) az egészségügyi értéklánc végéről (kezelés és utógondozás) az elejére tevődik át. Az egészség mindinkább az életminőség részévé válik és életstílussá

alakul, fokmérője az elégedettség (Jakopánecz–Törőcsik 2015), olyan intuitív kérdésekkel, mint például:

- meggyógyultam, ha meggyógyulhattam volna…?
- egészséges maradtam, ha egészséges maradhattam volna?

Továbbá mindinkább erősödik annak elismerése, hogy a lakóhely minősége az egyén szocioökonómiai jellegzetességein keresztül képes befolyásolni az egyén egészségét. Vitrai összegzése (2011) konkrét példákkal is bemutatja ezt: „a testmozgást támogató lakóhelyi környezet és az egészséges élelmiszer elérhetősége több mint 38%-kal csökkentette a 2. típusú diabéteszt" (Vitrai 2011: 21, idézi Auchincloss et al. 2009); „olyan környéken, ahol az alkohol és drogfüggőség, illetve mentális betegségek aránya alacsony, ott nagyobb stressztompító közösségi mechanizmusok mutathatók ki" (Vitrai 2011: 21, idézi Stockdale et al. 2007). Sun és munkatársai (2009) pedig arra a következtetésre jutottak, hogy a lakóhelyi egészségegyenlőtlenség csökkentésében csak a szegénység egyidejű csökkentésével lehet hatásos a társadalmi tőke növelése.

Meghatározó mérföldkő volt ezen folyamatokra a Stiglitz-jelentés (2009), amely nyolc dimenzióban értelmezi a jóllétet, ezek: az anyagi életkörülmények, az egészségi állapot, a képzettség, a munkavégzés, a politikai részvétel és képviselet, a társadalmi és egyéni kapcsolatok, a környezet, a gazdasági és fizikai biztonság (Bugovics 2015: 11–12). A szubjektív jóllét és a gazdasági, illetve társadalmi-demográfiai tényezők összefüggésével számos, a magyarországi helyzetet vizsgáló tanulmány is foglalkozott. Róbert (2015) elemzésében is az egészség és a lakóhely – az iskolázottság, a foglalkozás, az életkor, stb. mellett – olyan dimenziókként jelennek meg, amelyek nem függetlenek az anyagi helyzettől, vagyis nagyban korrelálnak egymással. Magyarországon (is) a jobb jövedelmi helyzet, a kedvezőbb anyagi körülmények javítják, az anyagi nehézségek pedig rontják a jóllét mértékét, viszont „a jóllét érzetét fokozza, ha valaki elégedettebb lakóhelyével", illetve, ha úgy gondolja, hogy „egészséges, nem szenved olyan betegségben, amely akadályozná mindennapi életvitelében" (Róbert 2015: 52).

A Központi Statisztikai Hivatal 2016-os mikrocenzus felmérésére alapozott *Szubjektív jóllét* című tanulmány szerint az egyéni egészségi állapottal való elégedettséget nagymértékben befolyásolja az életkor, valamint az iskolai végzettség is: „az életkor előrehaladtával fokozatosan csökken, az iskolai végzettség növekedésével pedig nő" az egészség szubjektív megítélése (KSH 2018: 21–22). Egy további erőteljes különbséget a nem ad: az egészségi állapottal való átlagos elégedettség a férfiak körében magasabb volt (6,77), mint a nőknél (6,45) annak ellenére, hogy a születéskor várható, egészségben eltöltött évek száma – amely a várható élettartam-minőséget vizsgálja – a férfiak esetében rendre alacsonyabb, bár folyamatosan javul. 59,6 év volt 2016-ban, míg a nőknél 60,2, 2021-ben a férfiaknál 60,7, a nőknél pedig 62,8 év volt ez a mutató (KSH 2018; ECHI 2021). A lakókörnyezettel való elégedettség vizsgálatában nem mutatkozott markáns eltérés a férfiak és a nők között, a lakókörnyezetük biztonságát azonban határozottan másképp értékelte a két nem: „sötétedés után a férfiak 19,7, míg a nők 40,2%-a érzi magát veszélyben, ha egyedül sétál" (KSH 2018: 23). Azonban ez a felmérés sem foglalkozott az egészség és a lakóhely együttes és/vagy egymásra gyakorolt hatásával – a lakóhelyi elégedettség és a szubjektív egészségi állapot, illetve az életminőség kapcsolata még további feltárásra vár a hazai lakókörnyezeti szinten, különösen a lehetséges városrész-fejlesztési szakpolitikák tekintetében.

2. Módszertan

Az elemzés alapjául egy online, önkitöltős (CAWI), lakossági kérdőíves lekérdezés adatbázisa szolgált. Az adatgyűjtést 2021. július 20-a és augusztus 15-e között zajlott Győr Megyei Jogú Város lakossága körében a Limesurvey online platform segítségével. A győri lakhelyet egy elsődleges szűrőkérdéssel biztosítottuk. A kérdőív kitöltését 4007-en kezdték meg ebben az egy hónapban, az elemzésbe bevonható, értékelhető adattartalommal rendelkező kérdőívek száma 1976 volt.[2] Tekintettel arra, hogy az adatfelvétel online formában történt, előzetes mintavételre nem volt lehetőség, így a kapott adatok és a belőlük kiszámolt összefüggések nem általánosíthatóak Győr város felnőtt lakosságának egészére, mivel az ismert sokasági adatok tekintetében nem beszélhetünk reprezentativitásról.

A lekérdezés során a válaszadók lakóhelyét városrészi és lakóövezeti szempontból értékeltük és csoportosítottuk. Azon városrészek esetén, ahol a válaszadói elemszám nem volt elegendően magas, a városrésszel lakóövezeti szempontból hasonló városrészekkel történt összevonás az adatok kiértékelése során, erre a későbbiekben, az elemzés során utalunk majd.

A lekérdezés során a testi és lelki egészség különböző aspektusainak feltárására alkalmas kérdéssorok domináltak a különböző egészségtudatossággal és egészségügyi szolgáltatásokkal kapcsolatos kérdésblokkok mellett. Ezt egészítették ki a jólléttel kapcsolatos további kérdések, illetve a szociodemográfiai változók.

Jelen kutatásban a fentebb már említett életminőségi elemek és a lakóhelyi körülmények közötti kapcsolat feltárása volt a célunk. Az életminőség egyes aspektusait az alábbiak szerint operacionalizáltuk a rendelkezésre álló változószett különböző elemeinek bevonásával. A legtöbb esetben az adott szinttel kapcsolatosan a válaszadó szubjektív gondolatait tudtuk felhasználni, amennyiben a kérdések viszonylagos állapotokra kérdeztek rá.

Az életminőség **testi szintjét** a saját egészség szubjektív módon történő értékelésével kapcsolatos kérdéssorból K-means klaszterrel képzett változóval írtuk le. Ebben az esetben a saját egészségi állapot ötfokú skálán (nagyon jó-nagyon rossz), az egészségi állapot hasonló korosztályi összehasonlításban értelmezett szintjének háromfokú skálán (egészségesebb-hasonló-rosszabb) és a saját egészségi állapot változásának ötfokú skálán (sokat javult-kissé javult-nem változott-kissé romlott-sokat romlott) történő megítéléséről van szó. Ezen három változóból a klaszterelemzéssel öt fő csoportot sikerült kialakítani a válaszadók között testi állapot szempontjából, ahol az önmaguk rosszabbodó állapotát rossznak ítélők csoportjától jutunk el a javuló egészségi állapotukat jónak ítélők csoportjáig.

Az életminőség **pszichés szintjét** a kérdőívben szereplő pszichés állapotra és elkeseredettségre kérdező, kilenc elemből álló kérdéssorból képeztük úgy, hogy a Beck-féle depresszió skálát vettük alapul. A további elemzéshez a Beck-skála értékeit használtuk fel.

Az **interperszonális szint** körülírásához a kérdőívben található, a társas kapcsolatok minőségével és mennyiségével kapcsolatos kérdéssor négy különböző elemének (hasonló érdeklődés, segítségnyújtás, apróbb szívességek, barátok) számosságát összesítettük egy indexben. Az így kapott index közel normál eloszlású, ahol a teljesen kapcsolathiánnyal élő emberek aránya a mintában kevesebb mint 1% volt.

A **szocioökonómiai szint** esetében az iskolázottsági, a szubjektív anyagi helyzetet és a foglalkozást tartalmazó változószettek felhasználásával egyszerűsített szociökonómia státuszindexet képeztünk faktoranalízis segítségével.

Az életminőség egyik legkevésbé megfogható és operacionalizálható eleme ***a spirituális szint.*** Esetünkben a morális értékekkel, illetve személyes erkölcsi irányultsággal kapcsolatos kérdéssort a felmérés nem tartalmazott. A vallásosság is csupán közvetett módon volt

[2] Az adatfelvételre a Győr Megyei Jogú Város Egészségképe 2021 fejlesztési dokumentum elkészítése során került sor Győrben. Az eredetileg eltervezett, kérdezőbiztosokkal történő adatfelvételről a járványügyi helyzet miatt le kellett mondanunk.

értelmezhető. Ebben az esetben a magukat vallási közösség tagjaként leírók szerepeltek csupán az adatbázisban. Ez a csoport a teljes válaszadói mintának csupán a 9%-át tette ki.

A fenti változókból végül egy egységes **életminőség** változót alkottunk faktoranalízis segítségével. A változó létrehozásakor a **spirituális szintet** megfogni kívánó változót ki kellett hagynunk, mivel rendre külön faktorként jelent meg, vagyis „kilógott" az általunk létrehozni kívánt struktúrából. A maradék négy változó standardizált változatából megalkotott faktor a teljes variancia 42%-át őrizte meg. Ez meglehetősen alacsony, így az egyes szintek megoszlásait és összefüggéseit is szükséges külön-külön bemutatni a továbbiakban. Az így megalkotott egységes **életminőség** változó legerősebb és legmeghatározóbb változói egyértelműen a **pszichés szint és a szocioökonómiai szint** változók voltak.

A továbbiakban a lakóhelyi elégedettség értékeit és elemeit közöljük városrészi bontásban, majd az életminőség egyes szintjeinek hatását elemezzük ezen változókra külön-külön, majd az összesített index bevonásával.

3. A lakóhellyel és a várossal való elégedettség jellemzői

Az 1. táblázatban az egyes városrészek lakókörnyezetével való lakossági elégedettség pontszámainak átlagait vetettük össze a Győr városával való elégedettség átlagértékével.[3] A lakóhellyel való elégedettség és a várossal való elégedettség átlagértékei között jelentős különbségek mutathatók ki az egyes városrészekben.[4] Magával a várossal a megkérdezettek többsége elégedett, hiszen a válaszadók 62% nyolcas vagy afeletti értéket jelölt be a tízes skálán, az így kapott győri elégedettség átlagértéke 7,68, a kiosztott értékelések szórása is meglehetősen alacsony. Ezzel szemben az egyes városrészek értékelései jóval színesebb képet mutatnak. Az átlagok 5,77 és 8,16 között szóródnak. A győri városi elégedettség átlagértékét csak három, családi házas beépítéssel rendelkező, külső kertes lakóövezetbe tartozó városrész (Gyirmót, Bácsa és Pinnyéd) elégedettségi átlagai haladják meg, minden más városrész értéke a győri össz-átlagnál alacsonyabb. A legalacsonyabb értékeket a lakótelepek és Gyárváros kapták ebben az összesítésben.

Összességében elmondható tehát, hogy a győri lakosság kedveli, ezért elégedett a városával, azonban a közvetlen lakókörnyezetével és városrészével kapcsolatban már sokkal kritikusabban nyilatkozik meg. Minden városrész esetében alacsonyabbak a városrészre adott értékelések átlagai, mint a városrészben lakók Győrrel kapcsolatos elégedettségének átlagai. Amennyiben a lakóövezetek és a lakások típusát is bevonjuk a vizsgálatba, akkor egyértelműen a kertes lakóövezetben családi házakban élők elégedettségi átlaga a legmagasabb (7,6), míg a legalacsonyabb a lakótelepi lakásokban élők elégedettsége, függetlenül attól, hogy melyik lakóövezetben laknak (belváros, külső, illetve belső lakóövezetek).

[3] Az egyes győri városrészeket az alábbiak szerint csoportosítottuk lakóövezeti jellegük szerint: (1) belváros: Belváros, (2) belső lakóövezet: Nádorváros, Révfalu, (3) lakótelep: Adyváros, József Attila-lakótelep, Marcalváros, (4) külső lakóövezet: Gyárváros, Szabadhegy, Sziget, Újváros, (5) kertes lakóövezet: Bácsa, Gyirmót, Győrszentiván, Kisbácsa, Sárás, Kismegyer, Likócs, Ménfőcsanak, Pinnyéd.

[4] Ebben az esetben a kérdőív „Összességében mennyire elégedett Győr városával?", illetve a „Mennyire elégedett a lakókörnyezetével?" 10 fokú skálákkal operáló kérdésekre adott válaszok megoszlásait és átlagait használtuk fel.

1. táblázat Városrészekkel és lakóövezetekkel és Győr városával való elégedettség

	lakóhely			Győr		
Lakóövezet/Városrész	**átlag**	**n**	**szórás**	**átlag**	**n**	**szórás**
belváros	6,6	134	2,12	7,96	136	1,88
Belváros	6,6	134	2,12	7,96	136	1,88
belső lakóövezet	7,09	337	1,94	7,72	340	1,73
Nádorváros	6,9	214	1,95	7,7	216	1,78
Révfalu	7,41	123	1,87	7,75	124	1,63
lakótelep	6,17	453	2,13	7,78	453	1,74
Adyváros	5,98	215	2,27	7,74	215	1,76
József Attila lakótelep	6,76	29	2,17	8	29	1,54
Marcalváros	6,29	209	1,96	7,8	209	1,76
külső lakóövezet	6,47	364	2,29	7,53	366	1,85
Gyárváros	5,77	88	2,14	7,26	88	1,92
Szabadhegy	6,92	158	2,25	7,65	159	1,86
Sziget	6,36	69	2,36	7,81	70	1,80
Újváros	6,39	49	2,31	7,2	49	1,77
kertes lakóövezet	7,48	510	1,94	7,78	513	1,66
Bácsa	7,73	49	1,88	7,94	49	1,61
Gyirmót	8,16	32	1,74	8,28	32	1,30
Győrszentiván	6,98	144	1,92	7,48	144	1,72
Kisbácsa/Sárás	7,58	40	1,81	7,73	40	1,91
Kismegyer	7,44	25	2,35	8,24	25	1,05
Likócs	7,25	16	2,21	7,56	16	1,59
Ménfőcsanak	7,66	182	1,85	7,83	185	1,59
Pinnyéd	7,73	22	2,29	7,95	22	2,21
összesen				**7,68**	**1962**	**1,78**
Győr				**7,68**	**1962**	**1,78**

Forrás: saját szerkesztés Győr Megyei Jogú Város Egészségképe 2021 – Online lakossági kérdőíves felmérés alapján.

A legnagyobb különbség a város és a városrész megítélése között a nagy lakótelepeken érzékelhető. Győr megítélése a legjobb a külső városrészek közül Gyirmóton és Kismegyeren, illetve a József Attila lakótelepen; a legrosszabb pedig Újvárosban és Gyárvárosban.

4. Az életminőség szintjei és a városi terekkel való elégedettség kapcsolata

A továbbiakban a fent kialakított, életminőséget befolyásoló szintek egymáshoz, a városrészi és a városi elégedettséghez, illetve a lakóhely típusához való kapcsolatát mutatjuk be.

Az egyes értékek a szintek esetében – a spirituális szint kivételével, ami dichotóm változó – standardizált módon kerültek elemzésre. A korrelációk mindegyik esetben szignifikánsak voltak, a kapcsolatok erőssége tekintetében egyértelműen a négy szintből összesített **életminőség** változó mutatta a legerősebb, esetünkben egy közepes erősségű korrelációt a lakókörnyezeti elégedettséggel (2. táblázat). A Győr városával való elégedettség korrelációs értékei az egyes életminőségi változókkal kapcsolatosan jóval kisebbnek mutatkoztak, mint a városrészi elégedettség kapcsán. Ebben az esetben a korrelációk értéke rendre fele akkorák, mint a városrészi értékek. Kisebb tehát az összefüggés az életminőséget alkotó, individuális jellemzők és egy nagyváros lehetőségeinek, élhetőségének,

szerethetőségének értékelése között. Ebben az esetben a magyarázatot az adhatja, hogy egy nagyvárossal való elégedettség jóval elvontabb tudattartalmakat mozgat meg a kérdezettben, mintha a mindennapi életének jól ismert, szűkebb területéről kérdezzük.

Érdekesség gyanánt a lakóövezeti típusok változójával kapcsolatban is lekértük az egyes életminőségi változók korreláció értékeit. Ebben az esetben nagyon gyenge vagy értékelhetetlen kapcsolatotokat lehetett csak kimutatni. Az a tény, hogy a megkérdezett milyen típusú lakónegyedben él, nem feltétlenül áll kapcsolatban azzal, hogy miként éli meg az életét, hogyan érzi magát a bőrében.

Amennyiben a szintek és az elégedettség között fennálló korrelációkat külön-külön vizsgáljuk, úgy a következő megállapításokat tehetjük. Messze a leggyengébb, szinte elenyésző a kapcsolat a lakóhelyi elégedettség és a **spirituális szint** között, míg a legerősebb korreláció a **szocioökonómiai szint** esetében mérhető. Ebben az esetben felmerül a kérdés, hogy vajon a megfelelő társadalmi státusz eleve olyan lakóhelyválasztást tesz-e lehetővé, ami a válaszadó igényeinek megfelelőbb… Ezért az ezzel való elégedettség is magasabb lesz, hiszen a vágyak és tervek jobban kielégítést nyertek. Vagy a jelenség annyit jelent csupán, hogy a magasabb státuszú emberek általában elégedettebbeknek mondhatóak. Illetve a probléma meg is fordítható: a megfelelő, elégedettségre okot adó lakókörnyezet növelheti-e az illető szocioökonómiai státuszát, hozzájárulhat-e a társadalmi mobilitáshoz? Ez utóbbi kérdés azonban messzire visz, hiszen nem rendelkezünk biztos információkkal a megkérdezettek korábbi lakhelyével, lakhelyváltoztatásaival kapcsolatban.

A második legerősebb korreláció a lakókörnyezeti elégedettséggel az **interperszonális szint** változójával mutatható ki. Az emberi kapcsolatokkal összefüggő információk esetében nem az online kapcsolatokat, hanem a valós térhez kötött emberi kapcsolatokat vettük alapul, aminek jelentős hányada a helyi társadalom szövetéhez, a szomszédsághoz, a közvetlen lakókörnyezethez köthető. A nagyobb kapcsolati hálóval való rendelkezés és a lakókörnyezettel való elégedettség mértéke között egyenesen arányos kapcsolat munkál.

Ezzel ellentétes a **pszichés szint** és a lakóhelyi elégedettség kapcsolata. Amiként korábban utaltunk rá, a pszichés szint esetében a Beck-skálát alkalmaztuk, ahol a magasabb érték a komolyabb depresszióra való hajlamot mutatja ki a válaszadókra vonatkozóan. Ebben az esetben tehát a magasabb depressziós szint a lakóhelyi elégedettségre negatívan hathat. Itt is felmerülhet azonban a két változó közötti kapcsolat irányára vonatkozó kétely, amit már a szocioökonómiai szint esetében érintettünk. A nem megfelelő pszichés állapot miatt érzi-e magát valaki kényelmetlenebbül a lakóhelyén, vagy a nem megfelelő lakóhelyi környezet ronthat-e az ott lakók pszichés állapotán? Azt gondoljuk, hogy a folyamat két irányban is értelmezhető. Amennyiben az egyes szintek közötti kapcsolatokat is vizsgáljuk, úgy látható, hogy a pszichés szint a legerősebb együtt járást az interperszonális szinttel mutatja, ahol a kapcsolat szintén nem fordított, azaz minél kevesebb a szociális kapcsolat, annál magasabb a depressziós szint. Szintén erősebb korreláció mutatható ki a pszichés szint és a szocioökonómiai státusz között is.

2. táblázat Az életminőség egyes szintjeinek, illetve a lakókörnyezettel és Győr városával való elégedettség közötti korrelációs együtthatók értékei

	elégedettség		lakó-övezet	Életminőség szintjei külön					élet-minőség
	lakó-környezet	Győr		testi	pszichés	interperszo-nális	szocioökonómiai	spirituális	
lakókörnyezet	1	,425**	,107**	,187**	-,253**	,262**	,285**	,085**	,375**
Győr		1	-0,021	,117**	-,158**	,131**	,123**	,056*	,196**
lakóövezet			1	-0,009	-0,046	0,001	-0,039	0,041	0,015
testi szint				1	-,287**	,143**	,177**	-0,02	
pszichés szint					1	-,291**	-,287**	-,073**	
interperszonális szint						1	,246**	,088**	
szocio-ökonómiai szint							1	,132**	
spirituális szint								1	,103**

Forrás: saját szerkesztés Győr Megyei Jogú Város Egészségképe 2021 – Online lakossági kérdőíves felmérés alapján
** a korreláció szignifikáns 0,01 szinten

Az összevont életminőséget alkotó változók közül a **testi szint** értékei mutatnak a legkisebb korrelációt a lakókörnyezeti elégedettséggel. Sokkal nagyobb a korreláció a testi és a pszichés szint között, vagyis igaz lehet a mondás, hogy a test és lélek egysége fontos a megélt életminőség kapcsán.

4.1. Az életminőség és az elégedettség kapcsolata

Miután az életminőség elemei és az elégedettséggel kapcsolatos vélemények közötti együtt járás bemutatásra került, az életminőségi szintek változói és a lakóhellyel és a Győr városával való elégedettség közötti kapcsolatok mélyebb elemzésére vállalkoztunk. A két elégedettségi változót külön-külön egy-egy lineáris regresszió függő változóiként használva vizsgáltuk azt, hogy miként határozzák meg értéküket az egyes életminőségi szintek, illetve egy regressziós modellbe melyek azok az életminőséget jelentő szintek, amelyek együtt képesek meghatározni a függő változók alakulását. A korrelációk vizsgálata kapcsán kiviláglott, hogy a lakóhely és az összevont életminőség változók együtt járásának erőssége közel kétszerese a várossal kapcsolatos elégedettség és az életminőség között mérhető értékeknek, vagyis egy komplexebb, többváltozós elemzés során is hasonló eltérésekre számíthattunk.

Elsőként a lakóhelyi elégedettséget vontuk be a többváltozós modellbe. A független változókat stepwise módszerrel léptettük be a regresszióba, így az egyes lépések esetén az egyes változók egymáshoz való viszonyának alakulását is megfigyelhettük. Az így létrehozott regresszióba a spirituális szintet jelentő változó nem került be, míg a többi négy szint változói a következő sorrendben épültek be a regresszióba: (1) szocioökonómiai szint, (2) pszichés szint, (3) interperszonális szint, (4) testi szint. Az így megalkotott regresszió R négyzet értékének alapján kijelenthető, hogy a modellbe bevont független változók a lakóhelyi elégedettség varianciájának 14,3%-át magyarázzák. Vagyis a lakóhelyi elégedettség alakulását kis mértékben befolyásolják az életminőségnek a modellbe bevont szintjei együttesen, emellett további, a kutatásba be nem vont elemek is szerepet kapnak az individuális, belső elemeken túl.

Az egyes független változók regressziós együtthatóit és standard hibáját a 3. táblázatban közöljük. A bevont négy változó közül a szocioökonómiai szint hat a legnagyobb erővel, a másodikként beléptetett pszichés szint hatása fordítottan érvényesül, míg a harmadikként belépő interperszonális szint hatása a második legnagyobb a végső modellben. A legutoljára a legkisebb magyarázó erővel bíró testi szint lépett be a modellbe.

3. táblázat A lakóhelyi modell magyarázóváltozói, regressziós együtthatók és standard hibájuk

Változó	**β_i**	**Standard hiba**
szocioökonómiai szint	0,375	0,062
pszichés szint	-0,297	0,063
interperszonális szint	0,344	0,061
testi szint	0,2	0,058
Konstans tag	6,864	0,057

Forrás: saját szerkesztés Győr Megyei Jogú Város Egészségképe 2021 – Online lakossági kérdőíves felmérés alapján

A multikollinearitásra utaló VIF-mutató értékei a belépés sorendjében a következők voltak: 1,145; 1,204; 1,123; 1,091, vagyis a modellben fellépő multikollinearitás mértéke megfelelően alacsonynak mondható.

Ugyanezen modellt építettük fel a Győr városával kapcsolatos elégedettségre vonatkozóan is. A véső modellbe ebben az esetben már csak három életminőség változó maradt bent, nem vált a végső modell részévé a lakóhelyi elégedettséget legjobban meghatározó szocioökonómiai szint változója és a spirituális szint változója sem. A modellbe bekerült változók bekerülési és erősorrendje nem változott (4. táblázat). A végső modell magyarázó ereje azonban nagyon kicsi, hiszen a Győrrel való elégedettség varianciáját ez a modell csak 3,8%-ban magyarázza, ami meglehetősen kicsi hatást jelent. Ebben az esetben is alacsony volt a multikollinearitás szintje.

4. táblázat A győri modell magyarázóváltozói, regressziós együtthatók és standard hibájuk

Változó	**β_i**	**Standard hiba**
pszichés szint	-0,17	0,053
interperszonális szint	0,187	0,052
testi szint	0,127	0,05
Konstans tag	7,702	0,049

Forrás: saját szerkesztés Győr Megyei Jogú Város Egészségképe 2021 – Online lakossági kérdőíves felmérés alapján

Összefoglalásul elmondhatjuk, ami már a korrelációs értékek esetében is megemlítésre került: a város egészével való elégedettség egy elvontabb fogalom, amit nem határoz meg jelentősen az itt élők társadalmi és anyagi helyzete, és az életminőség további elemei is csak kis mértékben befolyásolják ennek alakulását. Ezzel szemben a lakóhelyi elégedettség esetében az egyéni, individuális szempontok már erőteljesebben határozzák meg, hogy miként vélekednek az emberek a lakókörnyezetükről, amiben a társadalmi és anyagi státusz sokkal nagyobb súllyal hat.

5. Életminőség az egyes városrészekben

Az eddigiekben az életminőség egyes elemeinek hatásait vizsgáltuk a várossal és a lakóhellyel való elégedettség kapcsán. Mint fentebb már említésre került, az öt életminőségi szintből négy felhasználásával egy összetett életminőség változót alkottunk meg. Ezen változó átlagértékeinek alakulását az egyes városrészekben is megvizsgáltuk és összevetettük, hogy a városrészi. lakóhelyi és lakóövezeti elégedettséggel hasonlóan alakul-e ez az érték az egyes városrészekben, vagy kimutathatók különbségek ebben az esetben. Mivel a komplex mutató elkészítésekor a válaszhiányok esetében nem számítható érték minden válaszadó esetében, így ebben az esetben már csak 1080 fő válaszát tudtuk értékelni a kutatás ezen szakaszában. Látható, hogy így jelentősen lecsökkent néhány kisebb városrész elemszáma, például az

eredetileg is kevés válaszadóval rendelkező Likócs elemszáma a felére csökkent. Az 5. táblázatban az összevont életminőségek átlagait közöljük városrészenként és lakóövezetenként csoportosítva. A táblázat jobb szélső oszlopa pedig az átlagok csökkenő sorrendje szerinti sorszámokat mutatja. Ezen sorrend és a lakóhelyi elégedettségek átlaga által kialakított hasonló sorrend alapján kerestünk a két érték kapcsán ellentétesen szereplő városrészeket (magas elégedettség-alacsony életminőség, alacsony elégedettség-magas életminőség). Az össz-győri életminőséget ebben az esetben a nagyszámú lakótelepi lakos átlagértéke befolyásolta jelentősen.

Az összevont életminőség szempontjából a legjobb helyzetben a kertes lakóövezetek közül Pinnyéd, Kismegyer, Gyirmót, Ménfőcsanak vannak, míg a belső lakóövezetekből Révfalu került az első öt városrész közé. A legrosszabb helyzetben lévő városrészek között szerepel az összes lakótelep, illetve Likócs, Újváros Győrszentiván és Gyárváros. Ezen városrészek átlagos életminőségi mutatója a győri átlagos érték alatt található (5. táblázat).

5. táblázat Összevont életminőség index átlagértéke az egyes városrészekben

	összevont életminőség			átlag-sorrend
Lakóövezet/Városrész	**átlag**	**n**	**szórás**	
belváros	0,067975	84	1,091182	12
Belváros	0,067975	84	1,091182	13
belső lakóövezet	0,172467	206	0,981002	5
Nádorváros	0,084076	130	1,052859	9
Révfalu	0,323663	76	0,828926	3
lakótelep	-0,28149	270	0,993109	23
Adyváros	-0,3787815	137	1,03320288	24
József Attila lakótelep	-0,19107	11	0,796831	21
Marcalváros	-0,18038	122	0,958395	20
külső lakóövezet	0,024279	225	0,960281	14
Gyárváros	-0,03938	58	1,030081	18
Szabadhegy	0,075999	98	0,934925	98
Sziget	0,018104	42	1,037207	15
Újváros	-0,01708	27	0,79999	17
kertes lakóövezet	0,107317	295	0,969395	8
Bácsa	0,146903	29	0,888377	7
Gyirmót	0,249908	23	0,867711	4
Győrszentiván	-0,13396	80	1,029767	19
Kisbácsa/Sárás	0,079269	21	1,179087	21
Kismegyer	0,515478	16	0,919088	2
Likócs	-0,19209	8	0,618226	22
Ménfőcsanak	0,154105	104	0,936593	6
Pinnyéd	0,568878	14	0,811508	1
összesen/Győr	0,002184	1080	0,998465	16

Forrás: saját szerkesztés Győr Megyei Jogú Város Egészségképe 2021 – Online lakossági kérdőíves felmérés alapján

A korábbiakban már láthattuk, hogy az életminőség valamennyire befolyásolja a lakóhelyi elégedettséget, de ez az összefüggés nem annyira erős. Ebből fakadhat, hogy kimutathatók a

két változó szempontjából eltérő képet mutató városrészek. Likócs városrész esetében látható a legnagyobb különbség, de ebben az esetben nagyon alacsony elemszámmal dolgoztunk, ez is lehet a nagy különbség oka. A likócsiak elégedettség szempontjából a városrészek középmezőnyében szerepeltek, azonban az életminőség szempontjából az utolsók között találhatók. Hasonló helyzetű Győrszentiván is, mint Likócs. A másik oldalon pedig ott található Kismegyer, Nádorváros és Révfalu, ahol a közepes elégedettséghez kiugróan magas életminőség társul. Gyárváros és Sziget pedig a közepes életminőség és a nagyon magas elégedetlenségre jó példák. Ebből is látható, hogy az életminőség és a lakóhellyel való elégedettség nem járnak minden esetben kéz a kézben, a magas életminőség még nem jelent egyértelműen nagyobb elégedettséget is a lakóhellyel.

Összegzés

Tanulmányunkban az életminőség és a lakókörnyezettel való elégedettség viszonyát vizsgáltuk. Elsőként szakirodalmi áttekintésünkben bemutattuk, hogy a 20. század közepétől hogyan változott az egészség fogalma, milyen társadalmi, gazdasági és politikai változók és nézőpontok mentén tágult ki korábbi, fizikai szempontú megítélése, és épült be a mai, komplex, szubjektív tényezőket is magában foglaló életminőség-értelmezésekbe. Felvázoltuk a különböző életminőség-mutatók csoportjait és mérési lehetőségeiket.

Ezt követően megvizsgáltuk, hogy az urbanizációs folyamatok hatására miként került előtérbe a szociális környezet mellett a térbeli mikrokörnyezet dimenziója az egészséget, majd az életminőséget vizsgáló nemzetközi és hazai empirikus kutatások sokaságában.

Ismertettük az általunk alkalmazni kívánt, szubjektív életminőség-mutatót, amely a Küchler és Bullinger (2000) által meghatározott öt dimenzióból került kialakításra: testi, pszichés, interperszonális, szocioökonómiai és spirituális szintek figyelembevételével. Elméleti koncepciónkat, miszerint a lakóhelyi elégedettség összefüggést mutat a szubjektív életminőséggel, a 2021. nyarán zajlott, "Győr Megyei Jogú Város Egészségképe 2021" elnevezésű, online lakossági kérdőíves felmérés során gyűjtött primer adatok alapján teszteltük.

Kvalitatív elemzésünk, statisztikai következtetésünk eredményei alapján az alkalmazott **életminőség** változó közepes erősségű korrelációt mutat a **lakókörnyezeti elégedettséggel**, erőssége pedig közel kétszerese a város egészével kapcsolatos elégedettség és az életminőség között mérhető értékeknek. Az összefüggésben a lakóövezet típusa nem mutat releváns tényezőt. Amennyiben az életminőség általunk alkalmazott öt szintje és a lakóhelyi elégedettség között fennálló korrelációkat külön-külön vizsgáljuk, úgy a legerősebb korreláció a **szocioökonómiai szint** esetében mérhető. A második legerősebb kapcsolat az **interperszonális szint** változójával mutatható ki. Ezzel ellentétes a harmadik erősségű összefüggés, a **pszichés szint** és a lakóhelyi elégedettség kapcsolata. Itt fontos megemlíteni, hogy az empirikus felmérés a COVID–19 világjárvány Magyarországon zajló harmadik és negyedik hullámának átmeneti időszakában készült. Ezen körülmények között a pszichés szint a legerősebb együtt járást az interperszonális szinttel mutatta, ahol a minél kevesebb szociális kapcsolat magasabb depressziós szinttel járt együtt. Az összevont életminőséget alkotó változók közül a **testi szint** értékei mutatták a legkisebb korrelációt a lakókörnyezeti elégedettséggel.

A megvizsgált életminőségi változók kapcsolata erősebbnek bizonyult a lakókörnyezeti elégedettséggel, mint a város egésze kapcsán mért elégedettséggel. Amennyiben az életminőségi szintek hatását egy modellben értelmezzük az elégedettséggel, akkor is hasonló eredményt kapunk, azzal a kiegészítéssel, hogy a **szocioökonómiai szint**, amely a lakókörnyezeti elégedettséget a legnagyobb mértékben befolyásoló elem, a város egészének megítélése kapcsán nem került be a végső magyarázó modellbe. Az életminőség és a lakóhellyel való elégedettség együtt járása kimutatható az adatokból, azonban fellelhetők

olyan városrészek az adatbázisban, ahol ez az együtt járás nem annyira egyértelmű, vagyis az individuális életminőségi elemek mellett további, magyarázóerővel bíró elemek bevonására lesz szükség a jövőben.

A továbbiakban a jelen kutatás során rendelkezésre álló adatok nem megfelelő mivoltából fakadó, ezért hatásmechanizmusában eltérően viselkedő **spirituális szint** újra pozicionálására és operacionalizálására lenne szükség. Akár a népszámlálások során alkalmazott, vallásosságra vonatkozó kérdések használatával, illetve egyéb, kulturális és erkölcsi normákkal kapcsolatos attitűdkérdések alkalmazásával. Továbbá az így kapott eredmények és összefüggések további árnyalására lenne szükség korosztályi és nemi csoportmegoszlásokban egyaránt.

Az így kimutatott összefüggések hasznosíthatók az egészségügyi szolgáltatások fejlesztése, illetve a városrészi beavatkozások tervezésének megalkotásakor egyaránt. Látható, hogy egy megyei jogú város méretei már különálló, helyi társadalmi, lakókörnyezeti beavatkozásokat igényelnek, a város egésze és annak lakói nem értelmezhetők egy homogén tömbként.

Irodalom

Anderson, R.T.–Backlund, P.S.–Johnson, N.–Kaplan, G.A. 1997. Mortality Effects of Community Socioeconomic Status. *Journal of Epidemiology* (8): 42–47.

Auchincloss, A.H.–Diez Roux, A.V.–Mujahid, M.S.–Shen, M.–Bertoni, A.G.–Garnethon, M.R. 2009. Neighborhood Resources for Physical Activity and Healthy Foods and Incidence of Type 2 Diabetes Mellitus: The Multi-Ethnic Study of Atherosclerosis. *International Archives of Medicine* (169): 1698–1704.

Ágoston L. (szerk.) 2007. *Az életminőség fogalmán túl. Elméletek, módszerek és gondolatok az életminőség kapcsán.* Demos Mo. Alapítvány.

Bennett J. 2003. *Investment in Population Health in Five OECD Countries.* OECD Health Working Papers. http://www.oecd.org/dataoecd/30/39/2510907.pdf (letöltve: 2022.02.17.)

Bugovics Z. 2015. Bevezető. In: Bugovics Z.–Tóth P. (szerk.): *Gazdasági és társadalmi konfliktusok a szubjektív jóllét és biztonságérzet megközelítésében.* Budapest: L'Harmattan, 11–17.

Diener, E.–Diener, E.–Emmons, R.A.–Larsen, R.J.–Griffin, S. 1985. The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment* (49): 71–75.

ECHI 2021. *ECHI Data Tool.* https://webgate.ec.europa.eu/dyna/echi/ (letöltve: 2021.12.10.)

Husain M. J. 2010. Contribution of Health to Economic Development: A Survey and Overview. *Economics* (4): 2010–2014.

Jakopánecz E.–Törőcsik M. 2015. *Az egészség megatrendje. A kardiovaszkuláris betegek mai képe.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem. https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/jakopanecz_torocsik_az_egeszseg_megatrendje_2015.pdf (letöltve: 2021.08.23.)

Kawachi, I.–Berkman, L.F. 2003. Introduction. In: Kawachi, I.–Berkman, L.F. (eds.): *Neighborhoods and Health.* Oxford: University Press, 1–19.

Kopp M.–Kovács M.E. 2006. *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón.* Budapest: Semmelweis Kiadó és Multimédia Stúdió.

KSH. 2018. *Mikrocenzus 2016. 11. Szubjektív jóllét.* https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_11.pdf (letöltve: 2021.12.05.)

Küchler, T.–Bullinger, M. 2000. Onkologie. In: Ravens-Sieberer, U.–Cieza, A. (eds.): *Lebensqualität und Gesundheitsökonomie in der Medizin. Konzepte, Methoden, Anwendung.* Landsberg: Ecomed, 144–158.

OECD 2021. *Better Life Index*. https://stats.oecd.org/index.aspx?DataSetCode=BLI (letöltve: 2022.02.17.)

Omran, R.A. 1971. The Epidemiologic Transition: A Theory of the Epidemiology of Population Change. *The Milbank Memorial Fund Quarterly* 49(4): 509–538.

Robert, S.A. 1998. Community-level Socioeconomic Status Effects on Adult Health. *Journal of Health and Social Behavior* (39): 18–37.

Róbert P. 2015. A jóllét összefüggése a társadalmi-demográfiai tényezőkkel. In: Bugovics Z.–Tóth P. (szerk.): *Gazdasági és társadalmi konfliktusok a szubjektív jóllét és biztonságérzet megközelítésében.* Budapest: L'Harmattan, 35–54.

Sloggett, A.–Joshi, H. 1998. Deprivation Indicators as Predictors of Life Events 1981–1992 Based on the UK ONS Longitudinal Study. *Journal of Epidemiology and Community Health* (52): 228–233.

Stiglitz, J.E.–Sen, A.–Fitoussi, J.P. 2009. *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress.* Paris. http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/documents/rapport_anglais.pdf (letöltve: 2021.12.10.)

Stockdale, S.E.– Wells, K.B.–Tang, L.–Belin, B.R.–Zhang, L.–Sherbourne, C.S. 2007. The Importance of Social Context: Neighborhood Stressors, Stress-Buffering Mechanisms, and Alcohol, Drug, and Mental Health Disorders. *Social Science & Medicine* (65): 1867–1881.

Sun, X.–Rehnberg, C.–Meng, Q. 2009. How are Individual-Level Social Capital and Poverty Associated with Health Equity? A Study from two Chinese Cities. *International Journal for Equity in Health* (8):2.

Szigeti F. 2016. Az életminőség mérési rendszerei. *Educatio*, 2016/1. https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/az-eletminoseg-meresi-rendszerei (letöltve: 2021.08.23.)

Tiringer I. 2016. Egészséggel kapcsolatos életminőség. In: Csernus V.–Kállai J.–Komoly S. (szerk.): *Emberi életfolyamatok idegi szabályozása – a neurontól a viselkedésig. Interdiszciplináris tananyag az idegrendszer felépítése, működése és klinikuma témáiban orvostanhallgatók, egészség- és élettudományi képzésben résztvevők számára Magyarországon*, 1729–1742.

UNDP. 2020. *Human Development Report 2020. Technical Notes*. https://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2020_technical_notes.pdf (letöltve: 2022.02.17.)

Yen, I.H.–Kaplan, G.A. 1999. Neighborhood Social Environment and Risk of Death: Multilevel Evidence from the Alameda County Study. *American Journal of Epidemiology* (149): 898–907.

Vitrai J. 2011. *Az egészség és az egészség-egyenlőtlenségek egyéni és közösségi szintű befolyásoló tényezői.* Doktori értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Egészségtudományi Doktori Iskola.

Vokó Z.–Kaló Z. 2012. Prevenció – kiadások – hatékonyság. *Egészségügyi Gazdasági Szemle* 50(1): 6–9.

Wilson, B.I.–Cleary P. 1995. Linking Clinical Variables with Health-Related Quality of Life: A Conceptual Model of Patient Outcomes. *JAMA The Journal of the American Medical Association* 273(1): 59–65.

WHO. 1948. *Constitution of the World Health Organization.* https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1 (letöltve: 2022.02.17.)

WHO. 1986. *Ottawa Charta for Health Promotion*. https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/1152389/retrieve (letöltve: 2022.02.17.)

Zautra, A.J.–Arewasikporn, A.–Davis, M.C. 2010. Resilience: Promoting Well-Being Through Recovery, Sustainability, and Growth. *Research in Human Development* (3): 221–238.

9. Pedagógia, neveléstudomány I.

A hit- és erkölcstanoktatásban rejlő sajátos pozitív pedagógiai lehetőségek a hittankönyvi feladatok tükrében

Balogné Vincze Katalin
Evangélikus Hittudományi Egyetem, Budapest

Bevezetés

„Felfedezett bármit is a pozitív pszichológia, amit a nagymamád, vagy egy jó vasárnapi iskolai tanár nem tudna?" – teszi fel a kérdést Seligman az autentikus életörömről írt könyvében (Seligman 2008: 346). A kérdést ő maga részben nyitva hagyja, ugyanis a tudatosság és tudományosság területét érintő válaszában a tudományos felfedezés lehetőségére irányítja a mindenkori olvasó figyelmét. E ponton kapcsolódik Seligman gondolatához az evangélikus hit- és erkölcstan órák számára a Luther Kiadó gondozásában megjelent heti egy órás hivatalos hittankönyv sorozatának 1–6. osztály számára megfogalmazott feladatain végzett vizsgálatom. Szerettem volna látni ugyanis, hogy a tankönyvben helyet kapó feladatok mi módon támogatják a diákok fejlődését pszichológiai immunkompetenciájuk alakulása tekintetében.

1. A pozitív pedagógia és a hitoktatás kapcsolatának elméleti megközelítése

A pozitív pedagógia tárgykörében készült magyarországi publikációk, ahogyan a Boldogságóra Program is, általában Oláh Attila pszichológiai immunrendszerről (Oláh 2005: 84–89) alkotott modelljén alapulnak. E modell szerint a pszichológiai immunrendszer fő komponensei többnyire keresztyén antropológiai szempontból sem megkérdőjelezendő, sok esetben valláspedagógiai relevanciával is bíró képességek, melyek értelmezését és használatát ugyanakkor a biblikus alapú teológiai gondolkodás bizonyos pontokon befolyásolja. E fő összetevők egyrészt a megközelítő-monitorozó tevékenységet támogató képességek: pozitív gondolkodás, célorientáció, növekedésérzés, kontrollérzés, koherenciaérzés, kihívás- és változáskeresés, szociális forrásmonitorozó képesség; másrészt a mobilizáló, alkotó és végrehajtó területet támogató képességek: énhatékonyság érzés, kreatív énkép, találékonyság, szociális forrásmobilizáló képesség, szociális forrásteremtő képesség; harmadrészt az önszabályozást támogató szinkronképesség, impulzivitás kontroll és érzelmi kontroll. E képességek fontos szerepet töltenek be a személy szocializációjában és megküzdésében, ugyanakkor a boldogságkeresés empirikusan igazolt eredményessége további szempontoktól is függ. Ilyenek az értelemkeresés (Szondy–Martos 2014: 229) vagy – akár ezzel összefüggésben is – az Istenhit (Kopp–Skrabski 2007: 1149), mint a koherenciaérzést kívülről meghatározó tényezők.

A keresztyén hit boldogságszempontú vonatkozásainak értelmezése tekintetében a bibliai szövegekben erőteljesen megjelenő öröm- és boldogságutalások számbavételén (Bianco–Panimolle 2000) túl Michael Plathow (Plathow 1994: 307–309) rendszeres teológiai téziseit tekintem alapvetőnek. Plathow ugyanis rámutat a keresztyén boldogságfogalom teremtettségben rejlő felelősségetikai megközelítésén túl az evangélikus gondolkodásban kiemelt szerepet kapó megigazuláskérdés felől történő egészen sajátos boldogságmegközelítés szükségességére is. Kiemeli, hogy a sikerülő (gelingendes) és értelemteli (sinnerfülltes) élet boldogsága nem a birtoklásban, hanem a megigazított bűnös hitben-reményben-szeretetben formálódó létében (Werde-Sein) rejlik (Plathow 1994: 309). Megfontolásai összecsengenek a

pozitív pszichológia hálára és megbocsátásra vonatkozó megállapításaival. Ugyanakkor a boldogság megvalósulását mégsem kizárólag a személyek ezirányú törekvéseitől teszi függővé, hanem mintegy rábízza az Istenben való bizalomból fakadó, az egyént és a közösséget is meghaladó koherencia tudatára.

A pozitív paradigma valláspedagógiai vetületét kutató német valláspedagógus, Tobias Strienz pedig abban találja meg a hitoktatás sajátos hozzájárulását a pozitív neveléshez, hogy a vallásos-spirituális világkép az előreláthatatlan, s ezért potenciálisan kaotikus jövő tudatával szemben is az elrejtettség biztonságát közvetíti (Strienz 2011: 85). A pozitív paradigma és a hitoktatás eltérő, ugyanakkor egymást kiegészítő szerepét tehát ekképp summázhatjuk. Míg a pozitív paradigma szerinti nevelés az iskola, az élet s majd a munka világában is kamatoztatható kompetenciákat fejleszt, a hitoktatás fókuszában az áll, hogy a vallásos világképen alapuló bizalomból fakadó létbátorságra hívjon.

E háttér ismeretében különösen izgalmas kérdésnek tűnik tehát, hogy a szenvedésnek és bűnnek kitett ember boldogulásának és boldogságának teológiai szempontból meghatározott szemlélete és a pozitív pedagógia elemei miként működnek együtt vagy éppen miként hatnak egymásra a hitoktatásban. A tankönyvi feladatok vizsgálatát e kérdés kiemelt jelentőségének tudatában végeztem.

2. A vizsgálat

A pozitív paradigma tehát valláspedagógiai szempontból is kiemelkedő jelentőségű. Érdemes tehát a hitoktatás gyakorlatára is rátekinteni szempontjai segítségével, hiszen a hitoktatás gyakorlatában a pozitív szemlélet tudatosítását szolgálja a meglévő értékek, vagy éppen hiányok feltérképezése, és a munka eredményeképpen megfogalmazható módszertani javaslattétel. Jelen vizsgálatommal Bredács Alice és Kárpáti Andrea javaslata (Bredács–Kárpáti 2012) nyomán a pszichológiai immunkompetenciát kulcskompetenciaként közelítettem meg. E kompetencia fejlődésének támogatása szempontjából vizsgáltam a Luther Kiadó gondozásában megjelent, az evangélikus hit- és erkölcstan órákon használt hivatalos hittankönyvsorozat heti egy órás 1–6. osztályos hittankönyveiben található feladatokat. (A 7. és 8. osztályos tankönyveket eltérő jellegük miatt nem vizsgáltam.) A vizsgálat során az Oláh Attila által megfogalmazott, az 1. pontban részletezett összetevők (Oláh 2005: 89) jelenlétét tekintettem át a tankönyvi feladatok esetében: minden tankönyvi feladatot mindegyik összetevő tekintetében megvizsgálva.

2.1. A vizsgálat eszköze és módszere

A vizsgálat eszközeként Oláh Attila rendszerének (lást 1. fejezet) paramétereit használtam (Oláh 2005: 89), ezek alapján vizsgáltam a feladatok működését. A feladatok vizsgálatakor mindig jelöltem, hogy az adott paraméter a feladatban módszer és/vagy tartalom tekintetében jelenik-e meg. A vizsgálat számszerűsített eredményeit egy Excel táblázat feladatonkénti soraiba vezettem fel. A pszichológiai immunkompetencia minden egyes összetevőjét külön oszlopban tűntettem fel, és az oszlopokon belül jelöltem ’m’ és/vagy ’t’ betűkkel annak megfelelően, hogy tartalom és/vagy munkamódszer tekintetében jelenik-e meg az adott összetevő a feladatban. Az eredményeket soronként és oszloponként is összesítettem, és kiszámoltam a tartalmi és módszer jellegű találatok arányát is. Az összetevők három fő csoportja és az egyes leckék tekintetében is közöltem részösszegeket és ezeken a helyeken is számítottam átlagokat. E táblázat segítségével tudtam számszerűsítve és arányaiban is áttekinteni az egyes összetevők jelenlétét a feladatokban, valamint megállapítani az egyes leckék vagy éppen tankönyvek sajátos fókuszait. Végül a jellegzetes téma-feldolgozási módokkal kapcsolatban is megállapításokat tehettem, hiszen bizonyos tendenciák a témakörök mentén vagy éppen egy-egy könyvre jellemző módon is körvonalazódtak.

2.2. A vizsgálat módszeréből fakadó korlátok

A vizsgálat során nyert eredmények összevetésekor számolni kell azzal, hogy jóllehet egy tankönyvsorozatról van szó, és a spirális tantervi koncepció eredményeképpen az egyes könyvek felépítése, s az egymásra épülve előkerülő fő témakörök is megegyeznek, a pozitív paradigma szempontjából nem pusztán a korosztályos különbségekből fakadóan, hanem a különböző szerzők erre vonatkozó nézeteiből, tájékozottságából és érzékenységéből is származhatnak eltérések, amelyekre tekintettel kell lenni. E különbözőségek ugyanakkor alkalmat adnak arra is, hogy felfedezzük az egyes könyvek különböző koncepciókból fakadó sajátos profilját. Így figyelhetünk fel például az eltérő funkciókat tükröző feladattípusok sokszínűségére is. Az összevetés korlátossága ellenére is kirajzolódhatnak bizonyos trendek a pozitív paradigma alkalmazásának szempontjából.

Mindeközben tudatában kell lennünk, hogy a tankönyvi feladatok csak részben tükrözhetik a tanórák jellegét és tartalmát. Vizsgálatunkat egy következő lépésben épp ezért kiegészíthetné a tanári kézikönyvek, vagy akár óravázlatok, célzott óramegfigyelések vizsgálata, hogy ezáltal a pozitív paradigma pszichológiai immunkompetenciát támogató használatáról még pontosabb képet kaphassunk. Ugyanakkor már a tankönyvi feladatok vizsgálata is fontos jelzéseket nyújthat a kutatott téma szempontjából.

3. A vizsgálat eredményei

A vizsgálat jelentősebb eredményeinek összegzésekor a korosztályos sajátosságoktól indulva a feladattípusok kérdésén át jutunk el az egyes tankönyvek profiljáig. Ezt követően a hitoktatás tankönyvi feladatokban tükröződő erősségeit és a feladatok során fejlesztendő területeket vesszük számba, majd a vizsgálat valláspedagógiai jellegű tanulságait vonjuk le. Az alábbiakban közlésre kerülő három táblázat összegző jellegű, hiszen ezekben nem a vizsgálat részleteinek dokumentálása a célom, hanem a megállapítást nyert trendek áttekintő jellegű szemléltetése.

3.1. Korosztályos sajátosságokon innen és túl

A tartalmi és módszertani elemek használatának aránya az egyes tankönyvek, de az egyes feladatok esetén is nagy változatosságot mutat. Az 1. táblázatban az egyes könyvekben fellelhető tartalmi (t) és módszertani (m) elemek egymáshoz viszonyított arányát mutatom be.

1. táblázat A pszichológiai immunkompetencia összetevőinek jelenléte az egyes tankönyvek feladataiban tartalom és módszer tekintetében

A tankönyv osztályfoka és címe	tartalom	módszer	Arány (t/m)	Feladatonkénti átlagpontszámok
1. Kincsesláda	231	342	0,675 azaz 67,5%	**3,5 t – 5,3 m**
2. Útravaló	123	235	0,523 azaz ***52,3%***	***0,8 t*** – 1,62 m
3. Iránytű	203	272	0,7095 azaz 71%	1,42 t – 1,03 m
4. Vándorúton	210	283	0,742 azaz 74%	1,17 t – 1,57 m
5. Szálljunk hajóra	157	179	0,877 azaz 88%	1,28 t – 1,47 m
6. Vitorlát bonts!	159	166	0,99 azaz **99%**	1,56 t – 1,62 m

Forrás: saját szerkesztés 2021.

Az egyre magasabb évfolyamok felé közeledve egyre inkább növekszik a tartalmi, azaz pozitív szemléletbeli és pozitív tartalmakat hangsúlyozó feladatok aránya. Így míg a második osztályos tankönyvben (Kerényi–Zsugyel-Klenovics 2016) a módszerben megjelenő pozitív elemek szinte a tartalmi elemek kétszeresét érik el, a 6. osztályban (Isó–Mesterházy–Matus 2016) már majdnem azonos arányban jelennek meg a módszer és a tartalom pozitív szempontjai. Az arányok e változása bizonyára megfelel a korosztályi sajátosságoknak, bár a

felsőbb évfolyamok gondolkodtató feladatai mellé minden bizonnyal hasznos, ha a tanár más jellegű kihívásokat, kooperációt, s alkotó energiákat is mozgósító feladatokkal erősíti adott órák módszertani jellegét.

Ugyanakkor az első osztályosok számára készült egész oldalas rajzok alapján történő interaktív munkát támogató tankönyvét (Kodácsy-Simon–Lacknerné Puskás 2014) vizsgálva egy, a fent jelzett életkori sajátosságoknak megfelelő trenden kívüli jelenséget tapasztalunk. E tankönyvben ugyanis a módszertani jellegű pozitív utalások mennyiségének 67,5%-át is eléri a pozitív tartalmi elemek megjelenése. E magas arányt a találó és izgalmas rajzos alapú témafeldolgozások életszerűségéből fakadó komplexitás szempontjából értékelhetjük kifejezetten pozitívan. E szempontból az elsős tankönyv (Kodácsy-Simon–Lacknerné Puskás 2014) vizsgálata bátorítást is jelenthet a módszertani szempontból ugyan jó színvonalú, ám a tartalmi kérdésekkel viszonylag óvatosan bánó második osztályos tankönyvet (Kerényi–Zsugyel-Klenovics 2016) használó pedagógusok számára, hogy az órai munka megtervezésekor bátran mozduljanak tartalmi kérdések felé is, amennyiben azokat a gyermekek világával összekapcsolható módon tudják megközelíteni az óra témáját – akár éppen a tankönyvi feladatokra is építhető – közös beszélgetés, szituációs játék vagy szimbólumfeldolgozó tevékenység formájában is.

2. táblázat A pszichológiai immunkompetencia összetevőinek jelenléte az egyes tankönyvek feladataiban tartalom és módszer tekintetében képességcsoportonként

A tankönyv osztályfoka és címe	**Megközelítő-monitorozó tevékenység támogatása**			**Mobilizáló-alkalmazó-végrehajtó tevékenység támogatása**			**Önszabályozás támogatása**		
	t	**m**	**Arány (t/m)**	**t**	**m**	**Arány (t/m)**	**t**	**m**	**Arány (t/m)**
1. Kincsesláda	160	139	***115,1%***	29	110	**26,4%**	42	93	45,1%
2. Útravaló	96	82	***117%***	19	106	17,9%	8	47	***17%***
3. Iránytű	162	65	249,2%	17	147	11,5%	24	60	40%
4. Vándorúton	175	45	**388,8%**	21	153	13,7%	14	85	18,8%
5. Szálljunk hajóra	122	60	203,3%	8	90	***8,8%***	27	29	**93,1%**
6. Vitorlát bonts!	129	50	258%	10	89	11,2%	20	27	74%
Összesen	844	411	205,3%	104	695	14,9%	145	341	42,5%

Forrás: saját szerkesztés 2021.

A 2. táblázatban részletezett adatok segítenek az egyes tankönyvek módszereiben tükröződő sajátos profilának megfogalmazásában, ezáltal pedig feladataik használatából fakadó erősségeik felfedezésében. A pszichológiai immunkompetencia összetevőinek részletezettebb vizsgálata még pontosabb eredményekkel szolgál. Ezeknek az eredményeknek a jelentőségét a példaként már fent kiemelt első (Kodácsy-Simon–Lacknerné Puskás 2014) és második osztályos (Kerényi–Zsugyel-Klenovics 2016) tankönyvek eltéréseinek további értelmezésével szemléltetem. A másodikasok számára készült tankönyv (Kerényi–Zsugyel-Klenovics 2016) apróbb, célzott feladatai különösképpen is az önszabályozást támogató képességek területének, azon belül is az ingerlékenységkontroll és az érzelmek mind tartalmi mind módszerbeli bevonásának alacsony szintjéből adódnak. Ezzel szemben az első osztályosok (Kodácsy-Simon–Lacknerné Puskás 2014) kifejezetten érzelmekkel való munkára építő feldolgozásai a világban tapasztalható rossz jelenségeket is bátran témává teszik. Ilyenkor rendszerint a szociális forrásokra és ezek mögött az Istennel való szeretetkapcsolatra, az ebből fakadó felelősségre, valamint a személyes felelősség és énhatékonyság átélésének

összekapcsolására építve kínálnak megoldásokat. Ez a korosztályos sajátosságokat is érintő összehasonlítás fontos tanulságokat hordoz a komplex és nagyobb szabadságot nyújtó, együttműködést feltételező és érzelmeket is bevonó többirányú megközelítések szorgalmazása tekintetében. Az egyes évfolyamok esetében kapott értékek részletes magyarázatától e helyen terjedelmi okokból eltekintek, ugyanakkor jelzem, hogy a tanulmány 3.3. pontjában jelzett profilozási munka alapját e táblázat, s ennek tovább részletezett formája nyújtották.

3.2. Az egyes feladatok vizsgálata

A pszichológiai immunrendszer fejlődését támogató faktorok közül egy feladatban több a komplex feladatok esetén jelenik meg. Ennek okát kereshetnénk egyszerűen abban, hogy pusztán módszer szempontjából is többirányú megközelítést támogat egy komplex feladat. Ugyanakkor a tankönyvekben található komplex jellegű feladatok jellemzően nemcsak a módszer, de a tartalom tekintetében is több pozitív szempontot érintenek, s a belőlük felépülő leckék is átgondolt stratégiát követnek e faktorok tekintetében. A kompetenciafejlesztés szempontjából pedig evidens a komplex és életközeli kihívást tartalmazó feladatok hatékony volta.

A komplex feladatokkal megközelített témák jellemzően azok, amelyekben megfelelően sikerült összekapcsolni az üzenetet a diákok világával. Ilyen témák például a testvérek közötti viszony – akár viszályuk is –, a közösség, az advent, a teremtett világ iránti felelősség kérdése a teremtett világ fenyegetettségével együtt is, hiszen az evilági és Isten koherenciájában a helyzeteknek a maguk teljes valóságában helyük van. A kevésbé komplex feladatokkal feldolgozott témák jellemzően az életkori szempontból kevésbé megszólító jellegű kérdések feldolgozásának céljából születtek.

Érdemes szemügyre venni a komplex feladatok jellemző típusait is. A leggyakrabban életszerű és rajzokkal illusztrált feladatok ezek, melyek közös beszélgetés vagy kreatív tevékenység alapját képezik. Az alsóbb osztályok könyveiben akár majdnem üres oldalak is nyújthatnak komplex feladatot, amennyiben egy vagy több jól átgondolt kérdés vezeti be őket, mely(ek)et (sokszor közös) rajzzal-alkotással is meg lehet válaszolni. Nagyobbaknál gondolkodási kihívást jelentő beszélgetést indító (olykor drámapedagógiai elemeket is bevonó, vagy párbeszéd megfogalmazását célul tűző) feladatokat figyelhetünk meg. Hasonlóan magas pontszámot hoztak az ünnepi készülődések, családi szerepek vagy éppen közösségek céljait és összetartó erejét átélhető módon bemutató vagy ezekhez feladatvállalást társító feladatok bármelyik korosztály esetén.

3.3. Az egyes tankönyvek sajátos profilja

Az alábbiakban a pszichológiai immunkompetencia összetevőinek megjelenése alapján jellemzem az egyes tankönyvek sajátosságait (lásd 3. táblázat).

3. táblázat Az egyes tankönyvek sajátos profilja a pszichológiai immunkompetencia összetevőinek jelenléte szempontjából

A tankönyv címe (egy fontos jellemzője)	**A pszichológiai immunkompetencia fő összetevői és komponenseinek jellemző megjelenései**
1.Kincsesláda (interaktív képeskönyv)	Az összetevők eloszlása arányos; a megközelítő-monitorozó terület kicsit erősebb; feltűnő az érzelmekkel való bánás tudatosítása.
2.Útravaló (rejtvényekkel teli könyv)	Tartalmi pontszámok aránya alacsony; élvezetes feladatok; az énhatékonyság és a találékonyság mellett erős még a szociális forrásmonitorozást támogató feladatok jelenléte.
3. Iránytű	Átlagos eredmények; a tartalmi elemek erősebbek. Pozitív gondolatok, koherencia, szociális forrásmonitorozás, énhatékonyság magas pontszámú.
4. Vándorúton	Pozitív gondolatok, koherencia, énhatékonyság, találékonyság, szinkronképesség kiemelkedő pontszámúak.
5. Szálljunk hajóra! (gondolkodtató könyv)	Szociális forrásmonitorozás és koherencia kiemelkedő pontszámú. Mobilizáló-alkotó komponensek és az önszabályozás kicsit háttérben maradnak.
6. Vitorlát bonts! (gondolkodtató könyv)	Összetevők arányos eloszlása jellemző; de a szociális forrásmonitorozás, koherencia, és pozitív gondolatok, valamint a találékonyság erősebb. Az érzelmi oldal kevésbé hangsúlyos.

Forrás: saját szerkesztés 2021.

Összességében feltűnő minden vizsgált évfolyam esetében a szociális forrásmonitorozás és a koherencia erős volta, valamint a stabil pozitív gondolatiság és általában ezek tartalmi megközelítése. A második, tehát mobilizáló-alkalmazó-végrehajtó képességcsoportban a találékonyság és énhatékonyság magas pontszáma mellett olykor a kreativitás is jelentős szerepet kap. Az ingerlékenység-kontroll kivételével az önszabályozó-érzelmi oldal is többé-kevésbé bevonásra kerül a feldolgozási folyamatokba.

3.4. A hitoktatásban rejlő lehetőségek a feladatok tükrében, mint erősségek és fejlesztendő területek

A tankönyvsorozat 1–6. osztály számára készített tankönyvi feladatainak vizsgálata alapján összességében az alábbi erősségek és fejlesztendő területek kerültek feltárásra. A tankönyvsorozat erősségeit a tankönyvi feladatok vizsgálata alapján az alábbi területeken találjuk:

- koherens szemlélet,
- társadalmi forrásmonitorozás,
- pozitív tartalmak,
- énhatékonyság,
- találékonyság,
- érzelmek tudatosítása.

Egy későbbi tankönyvrevízió alkalmával fejlesztendő területek, amelyeknek erősítésére a meglévő tankönyvek használata mellett is érdemes törekedni a tanulási folyamatok tervezésekor:

- a kontroll kérdései,
- az önszabályozás kérdései,
- a növekedés jelentősége és tudatosítása,

- a szociális forrásokkal való bánás,
- bátrabban kreatív feladatok iránti igény.

A tankönyvi feladatokban és a tanórai tevékenységben rejlő lehetőségeknek a pozitív paradigma szempontjából való kiaknázásához mintegy stabil hátteret biztosít a tankönyvi feladatokban is jellemző módon rendre központi szerepet betöltő kihívás- és változáskeresés, valamint a célorientáció szempontja.

3.5. Valláspedagógiai konzekvenciák

A vizsgálat során számos alkalommal feltűnt, hogy nem kizárólag a pozitív, hanem a fájdalmat hordozó tartalmú témák pozitív jellegű feldolgozása is immunerősítő hatású lehet. A hitoktatás aranytartaléka ennek hátterében a teológiai koherencia területén keresendő, ugyanakkor összekapcsolódik az ebből fakadó céltudatossággal, a szociális felelősségvállalással és a bizalomteli kapcsolatokkal is. A tananyagban tárgyalásra kerülő bibliai témák sokasága ezzel a többirányú megközelítéssel dolgozható fel szakszerűen.

Kimutatható ugyanakkor az is, hogy számos teológiai- és vallási fogalomkörben pozitív tartalom rejlik, tehát ezek akár a boldogság szempontjából is megközelíthető témák. Az e témákkal való foglalkozás által tehát az értelemkereső boldogság tudatos megélése is támogatható a hittanórák keretében is.

A vallásosság és a hit „boldogságfokozó" szerepe ezek alapján disztingválton tudatosítható. Sőt így akár a hitoktatásnak a boldog iskolai neveléshez való hozzájárulása is megfogalmazható. Ha mindezt tovább gondoljuk, a hitoktatás esetében kibővíthetjük a boldogságra nevelő intézmény fogalmát. Ugyanis akár az állami iskolákban zajló hittanórák témafeldolgozásai során gyakran gyülekezeti kontextusba helyeződik bizonyos kérdések értelmezése s a rájuk vonatkozó feladatok megfogalmazása. Tehát az iskolai és a családi kontextuson túl a gyülekezet közössége is téma, sőt módszer tekintetében is kiaknázható lehetőséget nyújt.

Összegzés

„Mi történhetett volna, ha Kain és Ábel beszélgetni kezdenek a mezőn? Írj párbeszédet!" Így hangzik az 5. osztályosok számára készült tankönyv egyik feladata (Koczor és mtsai. 2014: 31), melyben a pszichológiai immunrendszert, s egyúttal a pozitív szemléletet támogató módszertani és tartalmi jellegű szempontok sokasága jelenik meg. E feladat egyike azoknak a meglepő és egyúttal kihívást jelentő feladatoknak, melyek egy olyan bibliai történet feldolgozását tűzik ki célul, amely – itt éppen a bűn rettentő mélységével való – kifejezetten fájdalmas szembesülésre nyújt alkalmat. A sort olyan hasonló mélységekbe vezető történetekkel folytathatnánk, mint az Éden-kertből való kiűzetés, az özönvíz vagy Jézus szenvedéstörtének epizódjai. Még a megbocsátásba torkolló konfliktusok tárgyalása is komolyan próbára teszi azt a pedagógust, ha pusztán „transzformációs praktikák" (Bredács 2017: 7) megtanításával és alkalmazásával törekedne a pozitív szemlélet terjesztésére diákjai körében. A hitoktatásban e történetek a tananyag részét képezik. Kihívást nyújtó feldolgozásuk pedig, több szempontból is alkalmas lehet a pszichológiai immunkompetencia fejlesztésére. Tehát még akkor is, ha éppen nem a hétköznapi logikával leírható, felfogható, magyarázható módon zajlik egy történet, hiszen e történetek üzenete sem feltétlenül mindig egy logikusan elvárható jó megoldás, de a valóságos élethelyzetek jó ajándékát és rettenetét is egyaránt az Isten logikát meghaladó gondviselésének koherenciájában láttatja.

Seligman felvetésére visszatérve tehát megállapíthatjuk, hogy valóban meglepő eredményekkel is szolgálhat a pozitív pedagógiai vizsgálódás a hitoktatás terén. Sőt, a nagymamákhoz hasonlóan a jó hitoktatók és gondos tankönyvszerzők számára is segítség lehet a pozitív paradigma tárgykörében szerzett tudományos felismerések megismerése és

tudatos alkalmazása saját munkájuk során. Ahogy a bemutatott vizsgálat is számos ponton jelenthet visszaigazolást, olykor pedig kritikát, de korrektívumként szorgalmazza bizonyos területek erőteljesebbé tételét is a tankönyvekben vagy első lépésben a hittanórákon. Amikor pedig a boldogságra való szemnyitogatás iránt elkötelezett pedagógusként saját munkánkra tekintünk, törekvéseink és a ránk bízottakkal való törődés szempontjából is megszívlelendő Ulrich Hemel gondolata: „az ember több mint amit a kompetenciái által fel tud mutatni, méltósága nem egyedül cselekvőképességében gyökerezik" (Hemel 1988: 674).

Irodalom

Bianco, M.G.–Panimolle, S.A. 2000. *Gioia, sofferenza, perseguzione nella Bibbia*. Dizionario di Spritualità Biblico-Patristica, 26, Róma: Borla.

Bredács A. 2017. A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a szemléletváltás igénye a közoktatásban. *Parlando* 59(6) http://www.parlando.hu/2017/2017-6/Bredacs_Alice.pdf (letöltve: 2021.11.30.)

Bredács A.–Kárpáti A. 2012. A 14–16 éves művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompetenciája és ennek integrációja a művészeti neveléssel. *Magyar Pedagógia* 112(4): 197–220.

Csorbáné Farkas Zs.–Pethő-Udvardi A. 2021. *Vándorúton. Evangélikus hittankönyv 4. osztályosok részére.* Budapest: Luther Kiadó.

Hemel U. 1988. *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Isó D.–Mesterházy B.–Matus K.K. 2016. *Vitorlát bonts! Evangélikus hittankönyv 6. osztályosok részére heti egy találkozáshoz.* Budapest: Luther Kiadó.

Kerényi B.–Zsugyel-Klenovics K. 2016. *Útravaló. Evangélikus hittankönyv 2. osztályosok részére.* Budapest: Luther Kiadó.

Koczor T.–Sándor É.–Sólyom A. 2014. *Szálljunk hajóra! Evangélikus hittankönyv 5. osztályosok részére heti egy találkozáshoz.* Budapest: Luther Kiadó.

Kodácsy-Simon E.–Lacknerné Puskás S. 2014. *Szálljunk hajóra! Evangélikus hittankönyv 1. osztályosok részére.* Budapest: Luther Kiadó.

Kopp M.–Skrabski Á. 2007. A magyar népesség életkilátásai. *Magyar Tudomány* 167(9): 1149–1153.

Oláh A. 2005. *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény.* Belső világunk megismerésének módszerei. Budapest: Trefort Kiadó.

Plathow, M. 1994. 'Glück' Ein theologisches Thema. *Deutsches Pfarrblatt* 94(7): 307–309.

Schaller B.–Szigethyné Szenteczki K. 2021. *Iránytű. Evangélikus hittankönyv 3. osztályosok részére.* Budapest: Luther Kiadó.

Seligman M. 2008. *Autentikus életöröm. A teljes élet titka.* Budapest: Laurus Kiadó.

Strienz, T. 2011. *Positive psychologie im Religionsunterricht. Inwieweit kann man die Erkenntnisse der Positiven Psychologie im Religionsunterricht nutzen?* Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Szondy M.–Martos T. 2014. A boldogság három arca: a Boldogság Orientáció Skála magyar változatának validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 15(3): 229–243.

A szeretet pedagógiája a háború embertelenségében

Czabaji Horváth Attila
ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest

Bevezetés

A kutatásunk kiindulópontja az az 1945. február 28-án történt esemény volt, amikor az 1926 és 1930 között született leventék 800 fős csoportját indítják a nyilasok a zirci pályaudvarról Németországba, és egy gyors elhatározással Rokonai Simon ciszterci szerzetes tanár felszáll a fiúkhoz a marhavagonokba. Közel 15 hónapot töltött a leventékkel a német kiképzésben, a frontokat elkerülő vándorlásban, az amerikai majd francia hadifogságban, míg végül hazatért velük. A következő kérdésekre kerestük a választ: Ki is volt az az ember, aki erre az útra önként vállalkozott? Milyen módon ismerhető meg, mikor alig lehet fellelni adatokat az életéről? Maradtak-e fenn feljegyzések, naplók a résztvevőktől az újságcikkekben közölt töredékeken túl? Hogyan élnek a történtek – a zirci indulástól a hadifogságon át a hazatérésig – a résztvevők emlékezetében? Milyen tanári, papi-szerzetesi mentalitás írható le a visszaemlékezések alapján? Milyen pedagógiai helyzetek azonosíthatók a visszaemlékezések alapján? Milyen volt az események évtizedekkel későbbi recepciója?

Jelen tanulmány nem vállalkozik a kutatás összes kérdésének a megválaszolására, azt a célt tűzi maga elé, hogy egy olyan emberi helytállást mutasson be a 2. világháború idején, amelynek hátterében egyaránt meghatározó a papi és a pedagógusi hivatás. Közelebbről arra a kérdésre keressük a választ egy visszaemlékezés elemzésével, hogy miként jelenik meg ez a helytállás a tizenéves fiúk előtt a mindennapi eseményekben.

Az eddigi kutatás során sikerült az akkori leventék hozzátartozóival kapcsolatba kerülni, akiktől naplót, fotókat és más tárgyi emlékeket kaptam, amelyek alapján közelebb kerülhetünk a bakonyi leventék történetéhez. Rokonai Simon alakjának, személyének megrajzolásához – a tények töredékeiből építkezve – azokat a szociális közegeket, informális tanulási színtereket vizsgáltam, ahol jelentősebb időt töltött el, amelyekkel folytatott interakciók során – joggal feltételezhetően – tartós hatások érhették. Bár nem tudjuk pontosan, hogyan interiorizálódtak, épültek a személyiségébe a jelzett hatások, de az utóbbiak ismeretében és a közel 15 hónap történéseiről való tudásunk alapján megalapozott következtetéseket tudunk levonni a ciszterci pedagógus személyére vonatkozóan (Horváth H. 2021).

Ahhoz, hogy a vizsgált eseménysort, a bakonyi leventék Németországba szállításának okait, szituációját, későbbi megpróbáltatásait megértsük, szükséges röviden felvázolni a történelmi körülményeket. A 2. világháború európai hadszínterén a sztálingrádi német vereséget követően repedések mutatkoztak a tengelyhatalmak együttműködésén, majd a szövetségesek normandiai partraszállása után egyre világosabbá vált, hogy a náci Németország nem nyerheti meg ezt a háborút (Ránki 1976). Horthy Miklós kormányzó – a tengelyhatalmak más kisországaihoz hasonlóan – kereste a kapcsolatot a nyugati hatalmakkal, majd azok reakciójaként a szovjet vezetőkkel. 1944. október 15-én a rádióban elhangzott proklamációja a fegyverszünetről nem volt megfelelően előkészítve, és a németek által megszállt országban pillanatok alatt elfojtásra került a kiugrási kísérlet. Horthy legalizálta az államcsínnyel hatalomra jutott Szálasit, és lemondott az államfői posztról (Romsics 2005). A Szálasi vezette nyilasuralom támogatta Hitler totális háborúról szóló elképzelését, és a

nemzetvezető a Führerrel való személyes találkozóján megígérte, hogy 190 ezer katonát állít ki a náci Németország támogatására (Bodó 1995). Ennek a mozgósításnak a keretében, illetve a Volksbund összeírásai nyomán kerültek behívásra a leventék németországi kiképzésre mint „önkéntesek" (Irányi 2005).

1. Szakirodalmi áttekintés

A vizsgált téma vonatkozásában két terület szakirodalmával kell foglalkozni: az egyik a leventemozgalom, a másik a ciszterci rend magyarországi története.

1.1. Leventemozgalom

Ha a két világháború közötti Magyarország történetével foglalkozunk, akkor kikerülhetetlen a kor jellegzetes intézménye, a leventemozgalom érintése. A levente intézménye az 1921. évi LIII. a testnevelésről szóló törvénnyel jött létre, amely minden 12 és 21 év közötti, az iskolát már elhagyó fiúra vonatkozott (Kun Szabó 2018). A törvény előírta a heti 3 óra testgyakorlási kötelezettséget az év legalább nyolc hónapjában. „A leventeköteles ifjakat három korcsoportba sorolták, és ennek megfelelően határozták meg a képzés tartalmát is" (Gergely–Kiss 1976: 69). A legfiatalabbak sportoltak és erkölcsi nevelésben részesültek, a legidősebbek már 2/3 rész katonai, 1/3 sport képzést kaptak. A leventék különféle sportágakkal ismerkedtek, de a vezetőik azokat részesítették előnyben, „amelyek jól szolgálták a katonai felkészülést, így a lovaglást, a repülést, a lövészetet, a kerékpározást; a támadó és védő sportokat (birkózás, ökölvívás, cselgáncs), a vízi sportokat (evezés, úszás, vitorlázás) és a téli sportokat (síelés, ródlizás, korcsolyázás), valamint a motorkerékpározást és a gépkocsivezetést" (Horváth H. 2011: 85).

Magának a levente intézményének történészi megítélésében is érzékelhetők változások, amelyek összefüggést mutatnak Horthy személyével és a nevével jelzett időszak történettudományi értékelésével. „A tízkötetesre tervezett Magyarország története nyolcadik kötete (1918–1919, 1919–1945) […] Horthy Miklós megítélése esetében újabb lépést jelentett a kiegyensúlyozottabb megközelítés irányába" (Turbucz 2014: 680). Gergely és Kiss (1976) monográfiájában a levente intézménye – gazdag forrásanyag feldolgozása és sok tényszerű megállapítás mellett – egyértelműen negatív megítélést kap. A szerzők nézőpontjukat és ezáltal az események megítélésének kimenetelét már az előszó első mondatiban egyértelművé teszik. „Mi is volt tulajdonképpen a leventeintézmény? A negyedszázados Horthy-fasiszta rendszer ifjúságpolitikájából eredő jellegzetes alakulat, a korszak legnagyobb létszámú ifjúsági szervezete. Bár sohasem tudott népszerűvé válni, mégsem maradt hatástalan jelentős ifjúsági rétegekre" (Gergely–Kiss 1976: 5). Az utolsó félmondat jelzi, hogy a szerzők is érzékelik, hogy nem teljesen negatív kép él a leventéről akár a résztvevőkben, akár a társadalom egészében, könyvükkel kívánták igazolni, hogy ez egy tévedés. Kristó Nagy István 1996-ban keletkezett írásában szintén Horthy-fasizmusról beszél, és már a címben párhuzamba állítja és hasonlóságot lát a Hitlerjugend és a levente között.

Romsics Ignác (2005) könyvében a levente intézménye a Horthy-korszak egészének tárgyalásában kerül elő, de jóval árnyaltabban, mint az említett monográfiában. Horváth H. Attila (2011) az informális tanulást vizsgálja történeti aspektusból, amelynek során a levente intézményére is kitér. Szakirodalmi adatok mellett az oral history módszerére is támaszkodik, így egy kiegyensúlyozottabb képet mutat fel. Egyaránt találunk negatív visszaemlékezéseket és kifejezett sikertörténetet is a leventeintézményéhez kötődően (Horváth H. 2011: 87–88).

1.2. A ciszterci rend Magyarországon

Mivel Rokonai Lajos cisztercita szerzetes tanár volt, ezért a ciszterciekről és a pedagógiájukról is kell néhány szót ejteni. A bencésekből kiváló cisztercita rend apátságainak alapítása a XII. században, Szent Bernát idején vett nagy lendületet. Ekkor telepedtek le Magyarországon is az első ciszterci monachusok (Hervay 1991). A rend tagjai Bernát apát szellemében ötvözték a szemlélődő (kontemplatív) és a cselekvő (aktív) életmódot (Lékai 1991; Hervay és mtsai. 1997).

Hazánkban a XVIII. század végétől a ciszterciek „vállalt feladatai közé az ifjúság oktatása, nevelése" tartozott. „A tanítórendiség valóban új fordulatot jelentett a magyar ciszterci életben, de nem teljes szakítást a múlttal: már a monasztikus ciszterci múltban megvoltak azok az előzmények és hagyományok, amelyekre a tanító-nevelő munkát alapozni lehetett" (Csizmazia 1982: 84). A zirci apátságban a monasztikus szerzetesi élet mellett a lelkipásztori tevékenység és a pedagógusi munka jelentette a tevékenység három pillérét (Czúthné Gyóni 2014). A „magyar ciszterciek különleges céljaként a középiskolai nevelést és oktatást", a tanítórendi hivatást Róma is elismerte. „Az új hivatáshoz ki kellett alakítani a rendi tanárképzést, amely kezdetben külföldön folyt, majd a XIX. század derekán a Rend központjában létrejött a Hittudományi Intézet. Ennek ugyan elsődleges célja a papképzés volt, azonban a teológiai tárgyak mellett neveléstant, didaktikát, filozófiát is" oktattak (Várnagy 1996: 385). 1883-tól az állam kizárólagos joga lett a középiskolai tanárok képesítése, amely törvény a budapesti rendház és kollégium (Bernardium) létrehozására késztette a ciszterciákat. A hivatkozott szabályozásnak megfelelően a tanári kurzusokat a Magyar Királyi Tanárképző Intézetben végezték, így a párhuzamosan folyó szerzetesi és tanári felkészülésük – a noviciátust is beleszámítva – 10 évig tartott[1]. Iskolákat hoztak létre Egerben, Pécsett, Székesfehérváron, Baján és Budapesten. Érdekességként említendő, hogy Rokonai Simon részt vett a Bernardium képviseletében a ciszterci rend pécsi Nagy Lajos Gimnázium új épületének avatásán (Iskolai értesítők 1935).

A ciszterci pedagógia „specialitásának" tartja Várnagy Elemér, hogy minden elemét a szeretet hatja át (schola charitatis), hogy az oktatás messzemenően magas színvonalú, világlátása szélesebb világképbe illeszkedik, a tanárok egyéni karakterek és a szerzetesi életforma elősegíti az iskolai oktató-nevelő munka nagyobb hatékonyságát (Várnagy 1996: 387–388). Badál (2012) emellett a játékos, motiváló feladatokat, óravezetést hangsúlyozza, amivel a matematika is érdekessé és élvezetessé tehető, ahogy azt Hadarics Kálmán Vendel tanár úr is tette, aki Endrédi Vendel néven zirci apát lett. Említi még az budai Szent Imre Gimnázium jó felszereltségét, a tanári kar magas színvonalát és sokféle egyéniségét. Balog (1995) azt emeli ki, hogy Kelenföldön feltűnt az ottlakóknak, hogy az új gimnáziumba tartó vagy onnan kijövő fehér csuhát és fekete skapulárét viselő szerzetes tanárokat mindig egy diákraj követte, akikkel mindig nagy szeretettel beszélgettek. A felemlített kép is a ciszterci tanáreszmény, „a világító és melegítő [lucere et andere] pedagógus, aki tanít és nevel, alakít és vonz, megtartó tegnap és teremtő jövő a holnapban" (Várnagy 1996: 386), érvényesülését mutatja.

2. Módszertan

A téma megközelítése alapvetően az oral history módszerén alapul már azért is, mert így ismertem meg a kiinduló eseményt. Rokonai Simonról és a bakonyi leventék zirci bevagonírozásáról először egy ismerősömtől hallottam. Majd némi tájékozódás után egy közvetett ismerőstől kaptam egy nevet és telefonszámot, amely az egyik levente lányához vezetett. Hogy milyen kicsi a világ és hogy szerencse is kell egy kutatáshoz, mutatja, hogy az

[1] Voltak, akik nem támogatták az aktív életmódot és így a tanítói munkát, hanem a monasztikus forma mellett érveltek, miként Halász Piusz (L[ukács] 1988).

első telefonbeszélgetés alkalmával kiderült, hogy kollégák voltunk egy egyetemen anélkül, hogy tudtunk volna egymásról. Kaptam további elérhetőségeket, de ami a legfontosabb, egy 38 oldalas visszaemlékezést is, amelyet egy, a történéseket 15 évesen megélt levente írt[2].

Az oral history módszer előnye, hogy olyan személyes tapasztalatok alapján szerzett ismeretekhez juthatunk, amelyek alkalmasak hiányzó adatok pótlására; szituációk, hangulatok felidézésére, rekonstruálására; a történések módjának, a körülményeknek a megismerésére, az eseményen résztvevők személyes viszonyulásának felidézésére. Képet nyerhetünk az emlékező gondolkodásmódjáról, hogy mire figyelt fel akkor, mi volt fontos számára. A módszer korlátai között említhetjük az emlékezet korlátait, a következmények ismeretének befolyásoló szerepét, a szubjektív látásmódot és a lokalitást is, hogy a nagyobb összefüggések kevésbé ismertek az emlékező előtt.

„Az oral history-források természetesen ugyanolyan kritikai ellenőrzésre szorulnak, mint a dokumentum jellegű források. A történésznek össze kell vetnie az elhangzott információkat más források bizonyítékaival, s csak ennek fényében használhatja fel azokat" (Vértesi 2003: 164). A felvetett problémára választ adnak Giovanni Levi és mások azzal, hogy a makro- és mikrotörténet összekapcsolásának, párbeszédbe állításának fontosságát hangsúlyozzák. Ennek az összekapcsolásnak az útja a léptékváltás, vagyis a mikrotörténeti tárgyalás megfelelő helyeken átvált makrotörténeti megközelítésbe, majd ismét visszatér az eredeti nézőpontjához. Igen szoros rokonságban áll ezzel a gondolattal a Kracauer által javasolt eljárás, amely a „mikrotörténelemnek és makrotörténelemnek nem egyszerű elegyítése, hanem felváltva történő alkalmazása a történész részéről, akinek a két dimenzió közt szabadon kell mozognia" (Szíjártó 2003: 14).

Jelen kutatási kérdésünk megválaszolásához Tavas József visszaemlékezésének tartalomelemzését végeztük el. A választott módszer meghatározását Krippendorff – saját korábbi definícióját (Krippendorff 1995) módosítva – így adta meg: „A tartalomelemzés egy kutatási technika, melynek segítségével szövegekből (vagy egyéb értelemmel bíró szövegrészből) a kontextusaikra vonatkozóan megismételhető és érvényes következtetéseket vonhatunk le" (Krippendorff 2004: 18.). A tartalomelemzésen belül a kvalitatív megközelítés szerint haladtunk, ennek megfelelően hármas tartalomelemzési munkafázist követtünk (Lehota 2001). Az első, a kódolási szakaszban nem előre definiált fogalmakkal dolgoztunk, hanem a hagyva, hogy „hasson a szöveg a kutatóra" az olvasás-feldolgozás folyamatában alakultak azok ki. A második szakaszban történt meg az elemzés, amely során a fogalmak pontosítása mellett a szövegből kirajzolódó csomópontokat azonosítottuk. A harmadik fázis az értelmezésé, ahol a szövegen belüli összefüggéseken túl külső vonatkozásokra is kitekintettünk igyekezve elkerülni a kvalitatív kutatások veszélyét, a többféle értelmezhetőséget (Babbie 2003).

3. Eredmények

Tavas József bakonynánai levente 1930. március 8-án született, a bevagonírozáskor még nem töltötte be a 15. életévét. Visszaemlékezésében részletesen leírja az indulástól a hadifogság egy részéig – 1945. július 23-ig – történteket, amikor 22 társával együtt német családokhoz került. Rokonai Simonnak sikerült ezt elérnie egyházi kapcsolatok és a német Vöröskereszt révén. A többi levente a hadifogságból 1946. május 7-én érkezett haza Simon atya vezetésével.

Tavas visszaemlékezését kisebb részekre tagolja, a minket érdeklő események leírása öt jellegzetes csomópont különíthető el:

1. Az utazás („a fájdalom vonata") – 13 nap,
2. A német hadsereg (egyenruhába öltözés) – 13 nap,

[2] Köszönet Jakab Annának és Tavas Vilmosnak.

3. Németország (bolyongás a „senki földjén") – 18 nap,
4. Hadifogság – 102 nap (a többiek hadifogsága 288 napig tartott),
5. A német családnál.

Az egyes csomópontok jellemzőit, hangulatát rövid idézetekkel villantom fel. Az első egységről, az utazásról, kicsit részletesebb képet festek, hogy láthatóvá váljon, mennyire gyerekek voltak azok, akiket a nyilasok a német haderőbe szántak. A vizsgálat fókusza Rokonai Simon személyén van, hogy hogyan jelenik meg a 15 éves levente szemében különböző helyzetekben.

Az utazás szerves része az indulás a faluból a zirci állomásra. „Nemcsak szüleink, nagyszüleink, rokonaink, barátaink és az iskolatársaink voltak ott, hanem még kb. háromszázan. Nehéz leírni azt a sírást, zokogást és jajveszékelést, ami a kocsisor elindulásakor, de már előtte is kitört! Ott voltak a tanítók és a plébánosunk is. Alighanem szomorúbb napja még sohasem volt ennek a kis, 1200 lélekszámú Bakonynánának" (Tavas 2007: 4). Zircen a fiúk előkészítették a marhavagonokat: „a szalmát […] két hosszanti oldalán elterítettük […] beraktuk a dobkályha közelébe a tűzifát. Ennek végeztével szálltunk fel a vagonba 'helyet foglalni'. Persze a nagyobbak ügyesebbek voltak, és a vagonajtóktól távolabbi sarkokat meg a kályha körüli jobb helyeket foglalták el" (Tavas 2007: 5). A szöveg érzékelteti a fiatalabbak gyengébb pozícióját a csoportban, és azt, hogy a külső veszély, a német hadseregbe és katonaként a frontra kerülés még nem tudatosult, még nem hozta létre a belső szolidaritást, a „mi" tudatot.

A kéthetes út kezdete inkább egy iskolai kirándulásra emlékeztet, hiszen: „A szomorú és fájdalmas zirci búcsúzkodás után a nyomott hangulat lassan feloldódott, elkezdődött a viccelődés, ugratás és a porvacseszneki állomáson már harsogott a Cuha-völgy a nótázásoktól" (Tavas 2007: 6). Győrben még egy vagont csatoltak a szerelvényhez, amiben az ellátmányuk volt, „a sötétbarna, tégla alakú német kenyerek és a legolcsóbb szalámiféle […] Sokan gúnyolódtak a német fűrészporos „komisz" kenyér láttán, nem ették meg, csak a hazai kenyeret" (Tavas 2007: 7). A fiúk még nem érzik a valóságos helyzetüket, az otthoni ízek alapján, a háromnapi hazulról hozott élelem biztonságában fanyalognak, gúnyolódnak a komisz kenyéren, ami az egyik éjszaka egy csata kiváltója és eszköze lett. „[…] a vagon oldalához vagy az ablakrácsra […] felakasztott kenyér madzagja elszakadt, a kenyér pedig valakinek a fejére esett. Az illető erre felocsúdott, és azt hitte, valaki szándékosan dobta fejbe. Fogta a kenyeret és arrébb dobta" (Tavas 2007: 7). A kenyércsata nagy nevetéssel és a kenyerek újra elosztásával zárult.

A felidézett események jól érzékeltetik azt, hogy tizenéves kamaszok vannak negyvenesével bezárva a vagonokba. Már életkoruknál fogva is nagy szükségük van egy olyan vigyázó felnőttre, aki pedagógusi szemmel is átlátja a csoport működését, és hitbéli támogatást is tud adni a fiúknak. Az első egységben így írja le a szerző Rokonai Simont: „mindennap végigjárta a vagonokat, érdeklődött, nincs-e beteg köztünk. Biztatott bennünket az együttmaradásra, továbbá figyelmeztetett arra, hogy az állomásokon és az utakon mindenütt ott vannak a német tábori csendőrök" (Tavas 2007: 9), az életével játszik, aki szökni próbál. Simon atya[3] egyfelől a biztonságot, a gondoskodást, másfelől a realitást és a józanságot jelentette a leventék számára. Figyelmeztetésével elejét vette a meggondolatlan cselekvéseknek, realista praktikusságával is segítségére volt a fiúknak: „Nagyobb vasútállomásokon, amikor a vonatjuk állt, Rokonai Simon bement a városba. Ott saját pénzéből vett, amit éppen kapott: élelmet, gyógyszert, teát, kenőcsöt a sebre" (Rácz é. n.).

A visszaemlékezés második csomópontja a német hadsereghez való megérkezést írja le, amelynek a nyitó aktusaként, a Dortmund-Brackel pályaudvarra érkezve a város ellen intézett

[3] Hogy Rokonait tanárként is ismerték a környéken – jóllehet Budapesten űzte ezt a hivatását – jól mutatja, hogy a zirci ragadványnevek között úgy találjuk, mint „Matematikatanár Rokonai Simon" (Rácz 1990: 49).

legnagyobb bombatámadás részesei lettek. Az angol légierő több mint ezer repülőgépe közel ötezer tonna bombát dobott le Dortmundra, és a háromnegyed óráig tartó attak alatt a földig rombolta (Peloquin 2006). Az ifjú levente emléke erről a támadásról: „…vagy tízünknek, sikerült bebújni egy töltés alatti vízáteresztő betoncsőbe. Lehetett vagy egy méter átmérőjű. Ott remegtünk, bújtunk egymás mellett. Befogtuk a fülünket" (Tavas 2007: 11). Gyakorlatilag a leventéknek ez volt az első közvetlen találkozásuk a háborúval. A bombázás után visszatértek a vagonjaikhoz, itt is követve Rokonai Simon szavát, hogy az egy településről valók figyeljenek egymásra, mert így könnyebb számon tartani, hogy megvan-e mindenki. A vagonoktól aztán fegyveres kísérettel vonultak Dortmund-Brackel katonai repülőtérre, ahol a tervek szerint légvédelmi gépágyúk kezelésére kaptak volna kiképzést, ami elmaradt a folyamatos légitámadások miatt. Így a fiúkat a tüzek oltására és a romok eltakarítására használták. Ami nem maradt el, az az, hogy már az első napon megkapták „a kékesszürke Luftwaffe egyenruhát, amelybe át kellett öltöznünk, és mint német 'katonajelöltek' jöttünk ki. Milyen látványt nyújtottunk mi, szegény, elhurcolt magyar leventék, 14-16 éves fiúk? A nagyobbakra valahogy csak 'ráillett' az 'angyalbőr', de mi siralmasan néztünk ki" (Tavas 2007: 13). Rokonai Simon itt is elérte, hogy figyeljenek, vigyázzanak egymásra a leventék. Szerencsére akadt olyan jó érzésű vagy katonailag kellően tapasztalt német tiszt is, aki visszaparancsolta a fiúkat a tűzoltásból, amikor a lőszerraktárak közelébe kerültek.

A harmadik csomópont a nagy gyaloglás leírása, mivel Fliegerhorst szövetségesek általi lebombázása után a menekülő németek magára hagyták a leventéket, akik Rokonai Simon vezetésével keresték a hazafelé vezető utat a Ruhr-vidékről. A szerző úgy említi ezt az időszakot, mint a senki földjén való bolyongást. Találó ez a megnevezés, mert a fő útvonalakat és a katonai arcvonalakat elkerülve próbáltak előrejutni, gyakran úttalan utakon. Nemcsak a fáradtsággal, hanem az éhséggel is meg kellett küzdeniük. „…hátizsákjainkon ülve, egymásnak támaszkodva aludtunk […]. A kimerültségtől és a nagy fáradtságtól többször már nappal is elaludtunk a bokrok alján. Kezdtünk elfásulni, a repülőktől sem féltünk." (Tavas 2007: 19). Rokonai Simon volt az, aki erőt, kitartást adott a fiúknak. Ő volt az, „aki összefogott, összetartott minket. Hol a menet elején, hol a végén volt, biztatta az elkeseredetteket, akik már nem akartak menni. Sokszor erélyesen kellett fellépnie, nehogy az elgyengültek elfeküdjenek a bokrok alján és lemaradjanak" (Tavas 2007: 19). Rokonai fizikailag is jól bírta a menetelést, amiben szerepet játszott, hogy diákként is nagy lelkesedéssel vett részt a cserkészmozgalomban, és ezt az elköteleződését tanárként is megőrizte. Gyakran vitte raját – vagy tanártársával összefogva több rajt is – túrázni gyalog és kerékpáron (Horváth H. 2021).

A leventék Rokonai Simonnal együtt 1945. április 12-én estek amerikai hadifogságba, amit a negyedik csomópontként tárgyal a szerző, a francia hadifogságba átkerüléssel együtt. Ez utóbbiról nem ad teljes képet, hiszen 15 éves kora miatt hamarabb kikerül onnan, míg a többiek még 186 napot töltenek ott. A hadifogságról így is súlyos emléket szerzett. Így írja le az emberi kiszolgáltatottságot és találékonyságot: „Azok a hadifoglyok, akiknek sem pokrócuk, sem köpenyük nem volt, konzervdobozokkal kb. két méter mély lyukat ástak az ázott szántóföldön. A kiásott földdel a lyukakat körülsáncolták, majd a lyuk aljától kb. 30 cm-re a földbe oldalt vájtak olyan üreget, ahova egy ember guggolva belefért." (Tavas 2007: 25). „… hallottuk, hogy az esős napok alatt néhányan a gyengeségtől és a betegségtől belezuhantak a latrinába és belefulladtak a fekáliába. Ez iszonyú és megdöbbentő hír volt számunkra, és féltünk a latrinára menni" (Tavas 2007: 26). A fiúk aztán kitalálták, hogy senki ne menjen egyedül, mindig legyen kísérő, aki biztonságosan megtartja a szükségét végzőt.

Rokonai mindent megtett, hogy az embertelen körülmények között is a humánumot, a kultúrát, a hitet nyújtsa a fiúk számára, akik teljes odaadással követték őt. „Közeledett a húsvét – emlékezik a cisztercita szerzetes – és engedélyt kaptam, hogy személyes felelősségemre minden nap kivihettem egy századot a templomba szentáldozásra.

Délutánonként gyóntattam a másnapiakat, aki akart. Mindenki akart. […] Volt olyan gyónás, hogy közben háromszor buktunk le az ablak alatti holttérbe, amíg a tetőn, a falakon pattogott a ‚vadász' gépfegyvere. […] a várakozók a folyósón lapultak a falakhoz, mert volt olyan sorozat, amelyik végigpásztázott rajtuk, de azért kivárták, amíg sorrakerülnek" (Rokonai 1972). Rokonai állandóan figyelemmel volt a fiúk egészségi állapotára, és aki beteg lett, annál kijárta, hogy bekerüljön a ‚kórházsátorba' (vö. Tavas 2007: 26). Azt is elérte, hogy „engedélyt kapott az amerikai táborparancsnoktól, hogy nap mint nap kimehessen a városba. Ott mindjárt felvette a kapcsolatot az amerikai plébánossal és a városi Vöröskereszt képviselőjével. Rajtuk keresztül tájékoztatta a városka lakosságát, hogy a hadifogolytáborban nemcsak katonák, hanem 14–15 éves magyar gyerekek is vannak. […] egyre nagyobb batyu élelmiszerekkel jött be a táborba – ez nem volt megtiltva –, és szétosztotta a leggyengébbek és a betegek között" (Tavas 2007: 31).

Rokonai a leventék érdekében használta papi hivatását: misézett és egyházi kapcsolatokat teremtett; mozgósította pedagógusi felkészültségét is a fiúk szervezésében, egyéni és csoportos motivációjában, erősítette az összetartozásukat. Jól használta kommunikációs képességét, német nyelvtudását és nem utolsó sorban fizikai edzettségét.

Az ötödik csomópont a váratlan meglepetés, hogy a 15 éves fiúkat (23 fő) német családoknál helyezték el. Rokonai Simon nemcsak kijárta ezt a lehetőséget az érintetteknek, hanem rendszeresen látogatta is őket, amíg a többi hadifogollyal együtt el nem szállították Franciaországba.

4. Következtetések

Tavas József visszaemlékezése, amit már nyugdíjas bányászként 53–54 éves korában írt meg[4], jól érzékelteti a 15 éves levente benyomásait, tapasztalatait. Hangsúlyai, részletezései a kamaszfiú érzéseit mutatják, akár a „komiszkenyérről", a kenyércsatáról, akár a dortmundi bombatámadáskor a vízáteresztőcsőbe bújt fiúkról ír, akik befogják a fülüket.

Fontosak a mikrotörténelmi feldolgozások, mert számos egyedi, jelentős részlettel gazdagítják a korról kialakult képet és személyességükkel beavatnak, bevonnak az emlékező által átélt történelmi helyzetekbe. A mikrotörténelem során bemutatott valóság összevetve a makrotörténelmi adatokkal, következtetésekkel, izgalmas párbeszédet alakít ki, amely történelmi tudásunk mélységét segítheti, és mindenképpen érzékelteti, hogy milyen sokféle tapasztalat kapcsolódhat egy eseményhez. Az oral history módszerével személyes közelségbe kerülhetünk az elbeszélő által megélt történelemmel, így hírt kaptunk egy alig ismert emberi, szerzetes-tanári helytállásról és értékes adalékokat nyerhettünk a nyugati hadifogságba került leventék sokáig méltatlanul elhallgatott történetéhez (vö. Bodó 1995).

Összegzés

Tanulmányunk fókuszában az a ciszterci tanár állt, aki önként felszállt a náci Németország hadseregébe indított leventék vonatára. Azt vizsgáltuk, hogy hogyan jelenik meg Rokonai Simon alakja az egyik levente visszaemlékezésben. Visszaemlékezése alapján olyannak látjuk őt, mint aki mindig teszi a dolgát, akinek mi sem természetesebb annál, hogy éppen abban segítse a fiúkat, amire szükségük van. Biztonságot ad az utazás során a vagonokban való rendszeres megjelenésével és védi őket a realitásra figyelmeztetve, hogy senki ne kövessen el meggondolatlanságot. Rokonai személye, hatása akkor is érződik a leventék cselekvéseiben, ha konkrétan nincs is ott, mint például ahogy az egymásra figyelés erős szempont lett a fiúk számára azzal az egyszerű móddal, ahogy minden alkalommal áttekintették az egy helyről jöttek, hogy megvannak-e. A „senki földjén" való bolyongásban vezető szerepet vállalt magára a ciszterci tanár, aki nemcsak lelki támaszt, biztatást, törődést adott a fiúknak, hanem

[4] Tavas Vilmos közlése.

fizikai kitartásból is példát mutatott. A hadifogságban is azt érezhették a leventék, hogy Rokonai Simon mindannyiukról gondoskodik testileg-lelkileg-szellemileg, úgy csoportosan, mint egyénileg. Ha valaki megbetegedett, ha még élelemre volt szükség, ha Húsvét közeledett, ha beszélgetni szerettek volna a fiúk, akár gyónás formájában, a ciszterci tanárra mindig számíthattak. Ő egy pillanatra sem feledkezett meg arról, hogy kiskorúak is vannak a leventék között, és mindent megtett, hogy ők minél hamarabb kijussanak a lágerből és családokhoz kerüljenek.

Rokonai Simon személye, tevékenysége úgy jelenik meg a történések idején 15 éves levente visszaemlékezésében, mint aki emberi, papi és tanári minőségében mindent megtesz a fiúkért; aki így nemcsak a szeretet pedagógiáját gyakorolta, hanem a humánumot jelentette a háború embertelenségében a bakonyi leventék számára.

Irodalom

Babbie, E. 2003. *A társadalomkutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.

Badál E.Á. 2012. *Endrédy Vendel a ciszterci pedagógus és mártírsorsú zirci apát.* Zirc–Budapest: Zirci Ciszterci Apátság és a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium.

Balog E. (szerk.) 1994. *A Ciszterci Rend Budai Szent Imre Gimnáziumának története. Az alapítástól – a szétszóratásig, és még azon túl is … 1912 – 1948 – 1958.* https://szig.hu/_user/browser/File/Bal%20oldali%20men%C5%B1kh%C3%B6z%20tartoz%C3%B3%20f%C3%A1jlok/iskola_tortenet/gimi%20tortenete.pdf (letöltve: 2021.07.21.)

Bodó L. 1995. *Leventék.* https://mek.oszk.hu/09000/09018/09018.htm (letöltve: 2021.07.21.)

Cúthné Gyóni E. 2014. *A ciszterci rend története Magyarországon 1945 után. A Ciszterci Rend Zirci Apátsága 1945 és 1981 között.* Doktori Disszertáció. Budapest: ELTE, BTK. http://doktori.btk.elte.hu/hist/cuthnegyonieszter/diss.pdf (letöltve: 2021.07.29.)

Csizmazia P. 1982. A magyar szerzetesek és a szerzetestanári hivatás. *Ciszterci lelkiség.* Eisenstadt: Prugg Verlag, 84–100.

Gergely F.–Kiss Gy. 1976. *Horthy leventéi: A leventeintézmény története*. Budapest: Kossuth Kiadó.

Hervay F. L. 1991. A ciszterci rend története Magyarországon. In: Lékai L. (szerk.): *A ciszterciek. Eszmény és valóság.* Budapest: Szent István Társulat, 470–492.

Hervay, F.L.–Legeza L.– Szacsvay P. 1997. *Ciszterciek.* Budapest: Mikes Kiadó.

Horváth H. A. 2011. *Informális tanulás az Aranycsapat korában.* Budapest: Gondolat.

Horváth H. A. 2021. Rokonai Lajos Simon. Szocializációs közegek, informális tanulási színterek élete első felében. *Neveléstudomány* 9(4) (Megjelenés előtt.)

Irányi L. 2005. *Nagyesztergár a XX. században. Grossestergaj im XX. Jahrhundert.* https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/nemetek/nagyesztergar/nagyesztergar_a_XX_szazadban/pages/magyar/000_konyveszeti_adatok.htm (letöltve: 2021.07.21.)

Iskolai értesítők, Ciszterci rend Nagy Lajos katolikus gimnáziuma, Pécs, 1935. https://adt.arcanum.com/hu/view/Pecs_27004_ciszterci_27067_1935/?query=rokonai%20simon&pg=15&layout=s (letöltve: 2021.07.29.)

Krippendorf K. 1995. *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Budapest: Balassi Kiadó.

Krippendorf K. 2004. *Content Analysis: An Introduction to its Methodology.* Beverly Hills, London: Sage Publications.

Kristó Nagy I. 1996. Hitler ifjai – Horthy leventéi. *Ezredvég* 6(6) http://ezredveg.vasaros.com/html/1996_06/96062.html#knis (letöltve: 2021.11.01.)

Kun Szabó I. 2018. Honvédelmi nevelés történeti távlatokban. *Hadtudományi Szemle* 9(3): 250–261.

Lehota J. 2001. *Marketingkutatás az agrárgazdaságban*. Budapest: Mezőgazda Kiadó.

Lékai L. 1991. *A ciszterciek. Eszmény és valóság*. Budapest: Szent István Társulat.

L[ukács] L. 1988. A Vigilia beszélgetése Halász Piusszal. *Vigilia* (7): 529–533. https://vigilia.hu/pdfs/Vigilia_1988_07_facsimile.pdf#page=51 (letöltve: 2021.07.21.)

Peloquin L. 2006. Area Bombing by Day: Bomber Command and the Daylight Offensive, 1944–1945. *Canadian Military History* 15(3): 27–42.

Rácz S. 1990. *Zirc és a volt Cisztercita Apátság ragadványnevei* – Magyar Személynévi Adattárak 92. Budapest. https://adt.arcanum.com/hu/view/MagyarSzemelyneviAdattarak_92_1990/ (letöltve: 2021.07.13.)

Rácz S. [é. n.]. *Tisztelgés Rokonai Simon ciszterci szerzetes emléke előtt.* Kézirat.

Ránky Gy. 1976. *A második világháború története.* Budapest: Gondolat.

Rokonai S. 1972. *Önéletrajz 1936-1946. Gyóntatásokkal kapcsolatos élményeim – némi elkanyarodásokkal*. Kézirat, 1972. augusztus.

Romsics I. 2005. *Magyarország története a XX. században*. Budapest: Osiris.

–s –n. 1984. Rokonai Simon. *Szolgálat* 62: 103–104. http://www.ppek.hu/facsimile/Szolgalat_62_1984_2.pdf (letöltve: 2021.07.13.)

Szíjártó M. I. 2003. Bevezetés. In: Dobrossy I. (szerk.): *Mikrotörténelem: Vívmányok és korlátok. A Hajnal István Kör – Társadalomtörténeti Egyesület 1999. évi miskolci konferenciájának előadásai*. Miskolc, 7–18. https://library.hungaricana.hu/hu/view/BAZM_Sk_34/?pg=8&layout=s (letöltve: 2021.07.31.)

Tavas J. 2007. Nyugati hadifogoly leventék története. Kézirat, 1–38.

Turbucz D. 2014. A magyar történettudomány Horthy-képe (1945–1989). *Történelmi Szemle* 56(4): 663–688.

Várnagy E. 1996. Ciszterciek és pedagógia. *Magyar Pedagógia* 96(4): 383–388. http://misc.bibl.u-szeged.hu/13785/1/mp_1996_004_6147_383-388.pdf (letöltve: 2021.07.31.)

Vértesi L. 2004. Oral history. *Aetas – Történettudományi folyóirat* 19(1): 158–172. http://epa.oszk.hu/00800/00861/00027/pdf/vertesi.pdf (letöltve: 2021.08.31.)

„Ha Széchenyi nincs, őt illeti a legnagyobb magyar titulusa.” Fáy András egyház- és oktatáspolitikai nézetei

Czeglédi Sándor
Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest

Bevezetés és módszertan

Először nézzük meg az előadás mottóját teljesebben: „Ha Széchenyi nincs, őt illeti a »legnagyobb magyar« titulusa, ha Deák nincs, ő nevezhető a »haza bölcsének« – így azonban maradt végig a »nemzet mindenese«” (Mikszáth 1908). Előadásunkban Fáy Andrásról lesz szó, aki a mottó alapján korának fontos személyisége volt; a „nemzet mindenese” titulus mutatja, hogy sokoldalúnak kellett lennie, de emléke megkopott. Sokrétű működésének két, részben egymásba fonódó területét, az egyház- és oktatáspolitikai tevékenységét vizsgáljuk.

A megkopott emlék miatt célszerű röviden szólni az életrajzáról (Erdélyi 1890; Badics 1890). Hősünk 1786-ban született egy Zemplén megyei faluban tehetős középbirtokos és református vallású család sarjaként. Szülei számára nem volt kétséges, hogy hétéves korában a sárospataki református kollégiumba írassák. Tizenkét évesen Pozsonyba küldték, hogy német szót halljon. Az akkor nagyrészt német nemzetiségű városban az evangélikus kollégiumba került, ahol csak két tanár beszélt magyarul. Öt évig élt itt; időnként az országgyűlés munkáját is figyelte a karzatról. Majd visszatért Patakra. Patakon a kollégium jogakadémiáját végezte el Kövy Sándor tanítványaként. Kövy mai fogalmaink szerint gyakorlatközpontú módszerrel oktatta a jogot (Dienes−Ugrai 2013). A hallgatókból megalakította a képzeletbeli Pánczél vármegyét, maguk a hallgatók voltak ennek különböző szintű vezetői és alkalmazottai. Eljátszották azokat a szerepeket, amelyek rájuk várnak majd későbbi életükben. Fáy innen vette az ösztönzést: fontosak az elméleti ismeretek, de legalább annyira fontos az elméletek megvalósítása, gyakorlatba ültetése. Patakon teológiai tudására és érdeklődésére is felfigyeltek, református pap is lehetett volna belőle, de ő maradt a klasszikus nemesi pályán: földbirtokán gazdálkodott és részt vett a megyei közéletben.

A következő években Pestre költözött, és Pesten, Pest környékén élte életét. Nagy társasági élet alakult ki körülötte; ha András-napot tartott, arról a sajtó is beszámolt. Az ő szüreti vígasságán lehetett először fröccsöt inni, mert Jedlik Ányos bencés szerzetes és feltaláló itt mutatta be találmányát, a szódásüveget. Közös barátjuk, Vörösmarty Mihály *Fóti bordal* címmel írt verset ebből az alkalomból.

Csak vázlatosan utalnék sokoldalú tevékenységére. Írt meséket és aforizmákat (ezek nagy hatással voltak Széchenyire), és Bélteky-ház című regénye az egyik első magyar regénynek számít. Összes írására jellemző a nyelvújítás során alkotott szavak tudatos használata. Ez napjainkban inkább nehezíti az olvasást, mert a kifejezések egy része nem ment át a köztudatba (például a teológia helyett az istenészet). Az 1832−36-os országgyűlésen Pest vármegye követeként vett részt. Számos egyesületnek volt tagja és vezetője. A Magyar Tudományos Akadémián tiszteletbeli tag lett már az első alkalommal, amikor az Akadémia ilyen címet adományozott. Sokat tett az első magyar bank megszervezéséért. Fontos szerepe volt a protestáns egyházak szellemi életében, és rendszeresen közölt pedagógiai témájú írásokat (Komáromy 1899).

A Fáy Andrásról szóló irodalom is mutatja megítélésének változását. A XIX. század végén, amikor emléke még elevenen élt, az MTA pályázatot hirdetett életének monografikus

feldolgozására (Badics 1890), és több összegző írás jelent meg róla, mint Erdélyi (1890) és Badics (1890) művei, és mint láttuk, Mikszáth is méltatta (Mikszáth 1908). Mikszáthtól napjainkig ritkábban ugyan, de újra kiadják egyes műveit, és születnek tanulmányok tevékenységéről (lásd Fáy 1940; Kéri 2018). Ugyanakkor életművének bőségéhez képest a róla szóló szakirodalom mégis kevésnek mondható. Ezért érdemes tevékenységének egyes területeit újra áttekinteni.

Vizsgálatunk módszertana szövegeinek elemzése. Célunk annak áttekintése, hogy e két területen belül személyes élmények és olvasmányok hatására milyen problémákon gondolkodott, és a mai terminológia szerint hogyan értékelhetjük tevékenységét.

1. Fáy protestáns közéleti tevékenysége

Hazánkban a XVI. században a népesség jelentős része az evangélikus vagy református vallást választotta, de a XVII. században kezdődő ellenreformáció vagy katolikus megújulás miatt a két protestáns egyház sok hívét veszítette el. A Habsburgok a XVII. század második felében időnként erőszakosan, majd a XVIII. században, III. Károly és Mária Terézia idején csendesebb módszerrel segítették a népesség visszatérítését. Protestáns oldalról gyakran tiltakoztak; ha volt országgyűlés, akkor ott, máskor protestáns nagyhatalmak (például Anglia, Hollandia, Poroszország) segítségét kérték. 1781-ben II. József türelmi rendeletével az ellenreformáció véget ért, de a hétköznapi életben számtalan gond adódott (például vegyes házasságok, ezekből származó gyerekek vallása).

Hogyan értékelte a protestáns értelmiség a türelmi rendelettel megváltozott körülményeket? Örültek annak, hogy sérelmeik nagy részét orvosolták. Voltak, akik éltek az új lehetőségekkel, például Kazinczy Ferenc fontos hivatalt töltött be. Másrészt a felvilágosodás eszméi hatására nálunk is többen úgy látták, Luther és Kálvin – minden erényük ellenére – szűkre szabott rendszert alkotott. A protestantizmus lényege a szabad, önálló gondolkodás. Jobban el lehet jutni a vallás lényegéhez az iskolában tanult dogmatikai ismereteket félretéve és Voltaire, Rousseau vagy Kant és Schleiermacher nyomán gondolkodva a világ összefüggéseiről.

Fáy András is ebben a körben mozgott. Vallási és iskolaügyi kérdéseket tárgyaló *Óramutató* című művében írja Kálvinról: „[Kálvint] a nagy Lutherrel, békés Melanchtonnal, és józan Zvinglivel egy rangba helyezni nem tudom; és vele mint emberrel megbarátkozni, annál inkább őt példányomúl venni [= példaképnek tartani C.S.] nem birtam soha. […] Tisztelem mi jót mondott, de hinnem kell, hogy egyes részletek miatt, mikkel bibelődött, a protestantismusnak egészét, igaz szellemét nem fogta fel” (Fáy 1842: 23).

Furcsa ezt hallani egy reformátustól, akinek – elvileg – kálvinistának kellene lennie. A teológiával kapcsolatban a korszerűség és a hatás szempontjaira hívja fel a figyelmet: „Századunk haladás’, mondhatnám siető haladás’ századja. Élet és minden tudomány előre halad, egyedül a’ hittan áll veszteg, nem lényegében, mellynek állnia kell, hanem külső és belső formáiban; mert három százados confessiókkal [= hitvallás-magyarázatokkal C.S.], még régibb symbolokkal [= hitvallásokkal C.S.] kötjük meg szabad visgálatát, agg tekintélyekkel, szokásokkal, szertartásokkal, modorokkal akadályozzuk annak haladáshozi közeledhetését. […] Így jótékony hév [= lelkesedés C.S.] helyett tisztelő hidegség foglalja el a’ sziveket” (Fáy 1842: 122−123).

Szerinte a hitvallásokhoz való ragaszkodás a papoknak is okozhat lelkiismereti válságot: „Ha igen is lelkisméretesek a’ professorok, még a’ lényegtelenekben is a’ symbolok’ [= hitvallások C.S.] betűihez ragaszkodnak, ’s megkötik, bilincsekbe verik szabad visgálati vágyókat, vagy magokban [= magukban C.S.] küzdenek, jobbat hisznek és rosszabbat tanítnak, és nem merik a’ Protestantismus’ tiszta tudományát, mellynek nincs oka rettegni a’ fényt, közelébb hozni a’ kor és tudományok haladásához. Ha pedig erősebb lelküek, akkor hitet törnek, ’s ez szinte rossz” (Fáy 1842: 45). Tehát vagy ragaszkodnak a

hivatalos hitvallási szövegekhez, s lelkiismeretük ellenére tanítanak elavult tudományt – ez rossz, vagy a hitvallásokkal nem törődve tanítják a korszerű ismereteket – de akkor eretnekek lesznek, s ez megint rossz.

Mi lehet a megoldás? Egyrészt a szabad vizsgálódás, elszakadás a gátló tényezőktől, ismerkedés a kortárs teológiai irányzatokkal. Figyelni kell a protestantizmus alapvető értékeire. S mik ezek?

„A protestáns egyház nem különbözik más társaságoktól, intézetektől egyébben, mint egyedül lelki czélja, iránya felségesebb magasztosabb voltában; a mennyiben azért alakult összve, hogy isteni tudomány utmutatása után, annak hirdetése, és isteni kegyelemjegyek ki osztása által, az embereket jobbakká, tökéletesebbekké, boldogabbakká tegye" (Fáy 1842: 37).

S ha a cél nem annyira hitelvek magyarázata, mint az emberek boldoggá tétele, akkor másképp kell prédikálni a templomokban (Szetey 2016 34). Fáy és kortársai úgy érezték, az erkölcsi értékek kezdenek eltűnni, s ezt a folyamatot meg kell állítani. Szerintük erre való az egyház, erre kell figyelnie a papnak: „Felednünk nem szabad, hogy a' templom nem csak megszokott vallásos gyakorlatnak, hanem emberiség' erkölcsbeni, értelembeni képzéseinek is helye" (Fáy 1842: 124).

S ha ilyen általános elvek kerülnek középpontba, akkor szervezetileg sem kell ragaszkodni a külön lutheránus és kálvinista egyházakhoz. Poroszországban 1817-ben egyesült a két egyház, ezt kellene hazánkban is megvalósítani. Ezzel a gondolattal Fáy nem volt egyedül. Református és evangélikus oldalról is támogatták. A támogatók közül kiemelkedik gr. Zay Károly, az evangélikusok országos felügyelője és az evangélikus vallású Kossuth Lajos, aki a Pesti Hírlapban állt az ügy mellé. Az 1840-es évek közepére a közvélemény tényként kezelte, hogy néhány éven belül megvalósul a két egyház uniója. Közös pedagógiai folyóirat indult *Protestáns Egyházi és Iskolai Lapok* címmel. Ennek szerkesztője a református Török Pál és az evangélikus Székács József lettek. A sors fintora (vagy a gondviselés műve), hogy az 1850-es években, amikor az unió ügye elbukott, saját egyházukban mindketten püspökök lettek, és 1864-ben ők búcsúztatták Fáyt. Napirenden volt egy közös teológiai főiskola alapítása is; ez is az 1850-es években vált valóra, de református intézményként (Kovács 2007).

A vallási kérdéseknél maradva, de már a pedagógia felé tájékozódva röviden szólunk Fáy teológiai oktatással kapcsolatos nézeteiről. Nyilvánvaló, hogy az említett szabad vizsgálódást, sokoldalú tájékozódást a teológusok képzése során lehetővé kell tenni. Másrészt Fáy szerint a prédikáció elkészítése és előadása, korabeli szóval a „papolás" is fejlesztésre szorul. A korabeli református szisztéma szerint a kollégiumokban a teológiai doktrínákat alaposan megtanították, majd a gyakorlatra való felkészítés abból állt, hogy a hallgató ünnepi alkalmakkor (például húsvét, pünkösd) kiment egy gyülekezetbe legátusként, és ott tartott prédikációt. Fáy szerint gyökeres változtatásra van szükség, mai szóval szakmódszertani képzésben kell részesíteni a teológus hallgatókat:

„Ki figyelmezteti a' legátust, mozdulati és előadási hibáira? nyert-e ünnepi papolásaival többet, mint hogy elmerte mondani predicatióját nép előtt, melly ha érté vala is azt, őt jobbra nem tanithatá. Igenis, gyakorlat kell a' jövendő hitszónoknak, de benn a' collegiomban, professorok és papságra menendő nagyobb tanulók' jelenlétében, hogy szabad legyen mindenikének megrovogatni munkát, actiót és előadást. Ünnepi papolások inkább arra szolgálnak, hogy az ekklésiák [= egyházközségek C.S.] papjai, az ünnepi többes papolásoktól megkiméltessenek" (Fáy 1842: 62).

2. Fáy oktatáspolitikai gondolatai

Fáy sokat írt az oktatásügy átalakításáról, életét végigkíséri ennek a problémának az elemzése. Ha sorra vesszük, milyen hatások alapján formálódtak a gondolatai, akkor időrendben mindenképpen, de valószínűleg jelentőségben is első az iskolai humanista örökség: a kollégiumokban az oktatás nyelve a latin volt, a római irodalmat lényegében végigolvasták. Görögül is tanultak. A görög-római hősök etikája, hazaszeretete nemcsak Fáyt ragadta meg, hanem Európa- és Amerika-szerte együtt járt a klasszikus műveltség a patriotizmussal.

A hatásoknál fontos még a felvilágosodás is, de legalább ennyire a XVIII. században főleg német területeken jelentkező klasszicizmus és neohumanizmus, majd a romantika. Talán Goethe örökségét lehet leginkább kiemelnünk, de Fáy a klasszikus német filozófusok életművét is ismerte (Fáy 1816). A pedagógia terén sokra becsülte a Humboldt testvéreket és Herbartot, akit az igazi poroszos pedagógia legnagyobb alakjaként tartunk számon (Fáyné 2017: 32−37).

A fenti hatások és a külföldi példák alapján a középiskolai oktatás átalakítása is tervei között szerepelt. Egyrészt a pedagógusoknak a szó szerinti tanulás (magolás) háttérbe szorítását javasolta; a túlzott tényanyag-ismeret helyett az összefüggések megértésére szeretett volna nagyobb figyelmet fordítani. De a szülőket is megszólította, például a gyerekek túlterhelése ellen: "arra azonban szükség ügyelnie a' szülének, hogy egykor-máskor, nehezebb felfogásainál a' gyermeknek, maga türelmét ne veszítse, 's őt hosszas leczke-tartással ki ne fárassza" (Fáy 1855: 18). Úgy látta, a protestáns kollégiumokban alsóbb évfolyamokon a szükségesnél több teológiai ismeretet tanítanak. Aki más pályára vágyik, annak kevesebb is elég lenne; aki lelkész akar lenni, inkább felsőbb évfolyamon foglalkozzon teológiával. Mai fogalmaink szerint a korai specializáció elkerülésére ösztönzött.

Javasolta a kötelező elemi iskoláztatás bevezetését. Úgy látta, protestáns falvakban és városokban már van annyi iskola, hogy ezt meg lehessen valósítani: „Falusi oskoláink száma ellen nálunk protestánsoknál panasz nem lehet. Pusztákat kivéve, alig van protestans hazánkban, ki oktatást ne nyerjen, 's e részben túlteszünk még a mivelt Franczhonon is, hol egy harmadrésze a népnek oktatást nem kap, tul még Anglián is, hol a gyárak százezreket vonnak el az oskoláktol” (Fáy 1842: 86−87). Véleménye szerint elemi iskoláknál három dologra van szükség: a felszereltség javítására, szakképzett tanítókra és a tanítók megfelelő bérezésére. A protestáns világban ugyanis az volt a szokás, hogy 18−19 éves fiatalok a kollégiumból kilépve 2−3 évig tanítanak, hogy ezzel teremtsék elő a külföldi akadémiai oktatás költségeit. Így adott településen mindig más-más, szakképzettség nélküli tanító tanított, ez pedig a minőség rovására ment. Javaslata: a kollégiumokban körülbelül 4−5 év elvégzése után (vagyis körülbelül 14−15 éves korban) a diákok egy része kezdje el a tanítói szakképzést. Ehhez tanítóképző intézetet kell szervezni a kollégium keretei között. A tanító a képesítés megszerzése után álljon munkába, a tanítás legyen az élethivatása. Sőt, a tanítóképző mellett mindenképpen legyen kisdedóvó (= óvoda) is, hogy a „leendő nevelők, oskola-tanítók, gyakorlatból lássák, tanulják a’ gyermek ártatlan jelleméhez alkalmazott lehajladozást, minden erőszakot, fanyarságot távolító tehetség-kifejtést, és kegyelet-ápolást” (Fáy 1842: 89).

Az idézett szövegben tehát egyrészt a kisdedóvók felállítása mellett érvel, másrészt itt is előkerül másik kedvelt gondolata: vissza kell fogni a gyerekek fenyítését, büntetését. Ez is az új idők szele; biblikus szövegekben a szigorúságnak, testi fenyítésnek van nagy szerepe. Fáy és társai az említett *Protestáns Egyházi és Iskolai Lapokban* is rendszeresen szót emeltek a büntetések enyhítése mellett (Czeglédi 2021: 59). Arról is írtak, hogy a kollégiumokban túl gyakori a kicsapás, vagyis kisebb vétség miatt is kizárják a tanulót az intézményből. Ez megalázó, ezt a gyakorlatot meg kell szüntetni. Ha fegyelmi probléma adódik, a legfontosabb megértetni a tanulóval, hogy vétséget követett el; ha ez megtörtént, akkor kérjen bocsánatot a

sértettől. Legyen büntetés is, de mérsékelt; a lényeg, hogy fejlődjön a gyerek erkölcsi érzéke az ilyen eset után.

Minderre jó példa Fáy egyik utolsó munkája, az *Oskolai növendék élet* című nevelési regény (Fáy 1860). A regény alcíme: „erkölcsi és tudományos olvasmány, hazai élet apróbb eseményeivel, történelmi vázlatokkal és fejtegetésekkel, mindkét nemen lévű növendékek számára." Két fiatalember és két fiatal leány hallgatja egy bölcs tanár előadásait a magyar és a görög-római történelem nagy alakjairól, róluk vesznek erkölcsi példát. Az előadások közt iskolába is járnak, s az egyik fiú temetésen elkövet egy csínyt:

„A komoly és bús szertartások unatkoztatták a könnyelmű Sándort, s hogy vidorabb fordúlatot adjon azoknak, egy öreg és nehezen döczögő szomorú-félnek köntösére egy nyúl-farkat tűzött fel. Ez botrányos kaczajt okozott a halott-kíséret fiatalabbjainál, és Sándort s Jenőt igen mulattatá az elmésnek vélt ötlet; de a számítást kissé elvétették. A nyúl-farkas öregnek, kereskedő-legény fia épen jelen lévén, azonnal nyomozta és kitudta a botrány-okozót, s minden további bevezetés nélkül nekiállt Sándornak, s az egész számos halott-kíséret előtt, jobbra balra pofozta őt, s a kíséret zajosan helyeslette a vett elégtételt" (Fáy 1860: 17−18).

Másnap az iskola igazgatója behívja Sándort, „és Sándor 24 órai kenyéren és vízen töltendő börtönre (carcerre) és arra itéltetett, hogy a megsértett tanárt és polgárt kövesse meg" (Fáy 1860: 18). A bölcs tanító nem elégszik meg azzal, hogy a másik fiú, Jenő nem kap büntetést, s úgy rendelkezik, a sértettek megkövetésében vegyen részt ő is. A regény szerint tanulnak az esetből is és a történelmi példákból is; végül mindketten jellemes emberek lesznek, és sikeresen alakul a pályafutásuk.

Fáy mindezek mellett más problémákról is írt. Például a nőnevelésről: országszerte leánynevelő intézeteket kell alapítani (Hadas 2003: 14−19; Kéri 2018: 331). Idegen nyelvek tanításában fontos a latin nyelv ismerete, de szerinte kisebb óraszámban kellene tanítani, és esztétikailag értékes, etikai útmutatást adó szövegeket kellene feldolgozni. A német nyelv tanítására is súlyt kell fektetni, utána rangsorban a francia következik. Érdemes lenne ismernie minden magyarnak egy másik magyarországi nyelvet is. Ugyanakkor világosan látta, hogy az átlagember háromnál több nyelvet nem valószínű, hogy megtanul. Ő a magyar mellett a ruszin nyelvet is anyanyelvi szinten ismerte, az iskolázás miatt jól tudott latinul. Görögül is olvasott, s mint láttuk, a „német szót" Pozsonyban tette megáévá. Fiatalon foglalkozott francia nyelvvel, idősebb korában angollal. Egyszer roma származású emberek dolgoztak nála, és tőlük tanult cigányul. Tehát idegen nyelvek ismeretében a saját követelményeinek megfelelt.

3. Eredmények, következtetések, összegzés

Kutatásunk eredményeként elmondhatjuk, az előző évszázadok zárt, konfesszionális kötődésével szemben Fáy hitélettel, egyházpolitikával kapcsolatos tevékenységét az a nyitottság jellemezte, ami az ő korában újszerű volt, korszerűnek számított, és kortársainál is megfigyelhető (Kósa 2006: 409−410). Ez a szemlélet a XIX. század végén, XX. század elején visszaszorult. A XX. század közepétől kialakuló és napjainkban is élő ökumenikus mozgalom azonban hasonló elvek szerint munkálkodik. Oktatáspolitikai gondolatai az ő korában még elevenen élő humanista örökség kontextusába illeszkednek. Erre építve jelennek meg törekvései a tényanyagközpontú oktatás helyett a gyerekek gondolkodását fejlesztő, mai fogalmaink szerint kompetenciaalapú pedagógiáról vagy a diákok és felnőttek közötti konfliktusok esetén a fegyelmezés helyett más megoldások kereséséről. De az óvodai és elemi iskolai nevelés rendszerének kialakításáról és működtetéséről s a nőnevelésről is hasznosítható gondolatokat tárt a nyilvánosság elé.

Következtetésként megfogalmazhatjuk, hogy az európai hagyományokra alapozó és ugyanakkor korszerű elveket valló egyház- és oktatáspolitika kívánalma jelenik meg Fáynál, s ez napjainkban sem veszített értékéből.

Összegzésül álljon itt egy önreflexió. Fáy András Székács József kérésére így summázta pályafutását: „Működéseim nem valának sem nagyok, sem fényesek, de hazámhoz hívek. Irodalmi müveimben, a formák szabályaira nézve, gáncsolhat itt-ott a szigorú kritika; de az a kérdés, van-e bennök lelkesség?" (Székács 1873: 76).

Irodalom

Badics F. 1890. *Fáy András életrajza*. Budapest: A Magyar Tudományos Akadémia Könyvkiadó vállalata. Új Folyam, IV. kötet.

Czeglédi S. 2021. Protestáns iskolák megítélése a reformkorban In: Kiss R.–Lányi G. (szerk.): *Hagyomány Identitás Történelem.* Károli Gáspár Református Egyetem Egyház és Társadalom Kutatóintézetének Reformáció Öröksége Műhelye. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar Egyháztörténeti Kutatóintézet, 55–68.

Dienes D.–Ugrai J. 2013. *A Sárospataki Református Kollégium története.* Sárospatak: Hernád Kiadó.

Erdélyi P. 1890. *Fáy András élete és művei.* Budapest: Neuwald Illés Könyvnyomdája.

Fáy A. 1816. *Próbatétel a mái nevelés két nevezetes hibáiról.* Pest: Trattner.

Fáy A. 1842. *Óra-mutató.* Pest: Trattner és Károlyi. https://mek.oszk.hu/18600/18604 (letöltve: 2021.12.15.)

Fáy A. 1855. *A' legegyszerűbb, természet- és tapasztalat-hűbb, 's gyakorlatibb nevelési rendszer: különösebben szülék számára.* Pest: Beimel J. és Kozma Vazul.

Fáy A. 1860. *Oskolai növendék élet.* Pest: Pfeifer. https://mek.oszk.hu/22200/22244 (letöltve: 2021.12.15.)

Fáy A. 1940. *Szinészeti tanulmányai* Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

Fáyné Dombi A. 2017. Fáy András, a jogtudós nevelő. In: Homoki-Nagy M.–Hajdú J. (szerk.): *Ünnepi kötet dr. Zakar András c. egyetemi tanár 70. születésnapjára.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar, 25–41.

Hadas M. 2003. A nőnevelő tornászat. *Iskolakultúra* 13(1): 12–24.

Kéri K. 2018. *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon* (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással). Pécs: Kronosz Kiadó.

Komáromy L. 1899. *Fáy András mint paedagogus.* Budapest: Lampel (Népnevelők könyvtára).

Kósa L. 2006. *Magyar művelődéstörténet* Budapest: Osiris Kiadó.

Kovács Á. 2007. A későreformkori és neoaboszlutizmus korabeli pesti protestantizmus felekezeti, nemzetiségi és nemzetközi nyitottsága *Történeti Tanulmányok XV.* Debrecen: Debreceni Egyetem Történelmi Intézete. https://epa.oszk.hu/03200/03254/00003/pdf/EPA03254_torteneti_tanulmanyok_2007_15_249-258.pdf (letöltve: 2021.12.15.)

Mikszáth K. 1908. *Magyar regényírók képes kiadása.* Szerkeszti és bevezetésekkel ellátja Mikszáth Kálmán. A Bélteky ház. Tanregény, írta Fáy András. Budapest: Franklin – Társulat magyar irod. intézet és könyvnyomda. https://mek.oszk.hu/07500/07542/html/01.htm (letöltve: 2021.12.15.)

Székács J. 1873. Levél Székács Józsefhez Fáy Andrástól. *A Kisfaludy-Társaság évlapjai* Új folyam 9(4) 65–77.

Szetey Sz. 2016. *Adatok a magyar református prédikációs gyakorlat újraértékeléséhez 1784-1878 között.* Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.

Tóth O. 2016. Andalgók, merengők, ábrándozók és rajongók I. Megjegyzések Kölcsey Ferenc A' vadászlak című elbeszéléséhez In: *Hamlet felnevet. Írások a hatvan éves P. Müller Péter tiszteletére* Pécs: Kronosz Kiadó, 139–153.

Több mint tábor, szülői nézet

Kőnig-Görögh Dóra – Bárdi Árpád – Gyimóthy Gergely
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös

Bevezetés

A XXI. század a technológiafejlődésről szól, amely egyfajta kényelmet is hordoz magában. Ezt a fajta kényelmet segíti az „elgépiesített" társadalmunk. Másik oldalról viszont felgyorsult az élet, állandóan ingerek érnek bennünket, sokkal gyorsabban jutunk információhoz, mint eddig, s egyre többször éljük életünket virtuális térben. Az alfa generáció – a 2010 után született gyermekek – még nem kaptak külön kifejezést a generációjukra, de sok mindenben hasonlítanak a Z generációhoz, akiket „tartalom-előállító" generációnak neveznek (Törőcsik és mtsai. 2014). Ezek a nemzedékek már teljesen globális nemzedékeknek számítanak (míg az X generáció: a digitális bevándorló, az Y generáció: a digitális bennszülött elnevezést kapta Nagy–Kölcsey 2021). Fontosnak tartjuk, hogy ezek a nemzedékek is megtapasztalják, hogy milyenek a valós szociális kapcsolatok (az online téren kívül), mit adhat egy közösséghez tartozás, hogyan kell viselkedni, együttműködni, hogy a csapatunk jól működhessen. Továbbá azt tapasztaljuk, hogy ezeknek a gyermekeknek is szükségük van lelassulásra, a „máshol lét" élményének átélésére, a természet közvetlen megtapasztalására. Igénylik a passzív és aktív kikapcsolódást biztosító, a személyes kapcsolatokra építő közösségi élményeket, legyen az akár épített vagy természetközeli környezetben. Úgy gondoljuk, hogy a táborok erre alkalmasak, s ma is fontos szerepük van a gyermekek személyiségfejlődésében, ezért kutatásunk középpontjába a magyar táboroztatási szokásokat állítottuk. Jelen tanulmány egy előkutatás eredményeit mutatja be, amely kiindulópontja egy szerteágazó, a táborokat mélységében feltáró vizsgálatnak.

1. Szakirodalmi áttekintés

A következő fejezetekben a tábort és a hozzá tartozó fogalmakat definiáljuk, illetve bemutatjuk, hogy a táborozásnak milyen hatása van a személyiségfejlődésre, a közösségépítésre.

1.1. Táborpedagógia fogalma

Jellegzetes tábortípusok vannak napjainkban: vándor, cserkész, sport, élmény, kaland, tanulmányi, művész tematikájú. A táborok jellemző vonása egy bizonyos koncepció, mely meghatározott téma köré tematizálja a tábori időtöltést, foglalkozásokat.

A résztvevők általában – nem törvényszerű, de gyakran – az ismeretlenből érkeznek, ezért a tábori közösségben könnyebben szervezhető a kötött, ritmusos napirend, ami segít a résztvevőknek és a szervezőknek egyaránt. Amennyiben a táborozók korábbról ismerik egymást (tipikus példa erre a cserkésztábor és a sportegyesületi táborok), az érték és a normarend adott. Az ilyen táboroknál a szigorú napirend a közösségi tevékenységből fakadó rendnek a továbbvitele, nem pedig az összetalálkozott gyermekek „egyben tartása".

Fernengel (1995) szerint, a tábori tevékenységeket szükséges összehangolni, erre kiváló segítség a „tábor filozófia", melyet célszerű a szervezőnek mindenképpen a táborozást megelőzően, annak hirdetésekor közölnie. Ugyanakkor, évek eltelte is szükséges lehet, egy-

egy tábor filozófiájának kiérlelődéséhez, melynek a később kikristályosodott jellemvonásai adják a tábor védjegyét, s ezáltal válik keresetté a résztvevők számára.

Az elmúlt évtizedekben a tábor fogalmáról sok meghatározás született, s mindegyik a saját nézőpontjából próbálta definiálni azt (Béni és mtsai. 1955; Láng 1977; Nagy 1985). Az első átfogóbb definíciót Révész (2015) tanulmányában olvashatjuk, amely szerint a tábor legalább öt napot ölel fel, bentlakásos („ottalvós"), önkiszolgálást igénylő rekreációs, közösségi tevékenység. Nagy (2018b) a szakirodalmak tanulmányozása után összeállította a tábor kritériumait. A definíciónál középpontba állította az alvást, mert véleménye szerint alapvetően átalakítja a társas teret, más a viszonyrendszer ahol az este után az ébredés is társas közegben történik. Nagy (2018b) egyetértett a Révész (2015) által felállított kritériumokkal, amelyek szerint egy tábor minimum öt napig, maximum egy hónapig tart, továbbá maximum 150 embert bír el, mert így maradnak fenn a személyes interakciók, az ismeretségek. Fontos, hogy a táborozók kilépjenek a komfortzónájukból, s kívánatos, hogy egy tábort a lakóhelytől eltérő helyszínre szervezzenek meg (Nagy 2018b). Fontos továbbá, hogy a tábort mindig fejlesztési céllal szervezzék, minden tábornak van deklarált és rejtett célja. A deklarált cél a konkrét fejlesztési célokat határozza meg (például egy nyelvi táborban angolul megtanulni), míg egy rejtett cél lehet a közösség építése, amelyet indirekt módon támogatunk (Nagy 2018b). Egyes táborok jellegét a programok adják (Makkai 2018). A táborokat sokféleképpen lehet csoportosítani: a tábor nyílt célja szerint, a célcsoport alapján, a résztvevők kapcsolódása, az átváltozás dimenziója, a tábor ideje, a tábor helye, a pedagógiai releváns és kevésbé releváns dimenziói szerint (Nagy 2018b).

Makkai (2018) szerint minden tábor felépíti saját világát, a résztvevők az általuk felépített rendszerben irányítják és formálják a társas cselekvéseket. Nézete alapján a táborok szerepfelforgató erővel bírnak, saját szabályrendszert alkotnak, saját rítusok alapján alakítják a csoporthoz tartozást. Kutatásai alapján a tábor játékrendszer révén egyfajta kettős kiszakadás történik, hiszen a táborozók elszakadnak megszokott életüktől, miközben a tábori létezésükből is van lehetőségük kilépni, hiszen a tábor idejére van lehetőség új szerepet felvenni.

Mandák (2018) szerint a táboraktivitás az ismeretszerzés egyik leghatékonyabb formája, míg Gruber és Garabás (2018) a komfortzónából való kilépést állítja középpontba, mert az itt eltöltött idő egy másik dimenzió, hiszen új környezetben találja magát a táborozó. Az utóbb említett szerzőpár kiemeli, hogy a napközi programok esetében az új tapasztalásokra való reagálás, amelyet a tábor generált, más közegben történik, hiszen a gyermek a nap végén hazamegy, és otthoni környezetben meséli az élményeket, azok feldolgozásának lehetőségét így eltávolítjuk a megélésük közegétől. Míg az „ottalvós" táborokban a táborozó nem tud haza menni, s magára marad az őt ért hatásokat feldolgozásával (Gruber–Garabás 2018).

1.2. A tábor hatása a személyiségfejlődésre

A 6–12 éves gyermekek életében lezajló biológiai, szociális, a pszichológiai változások jelentős és jól körülírható átalakulást indukálnak a kisiskolás gyermek életében, viselkedésében. A 1. számú táblázatban ezeket a fejlődéslélektani jellemzőket szedtük csokorba, s párhuzamosan – a táborozás szempontjából lényegesnek ítélt – fiziológiai, pedagógiai és pszichológiai jellemzőket (Bárdi 2015: 83–125 alapján).

1. táblázat A kisiskoláskor bio-szocio-pszichológiai, pedagógiai és egyéb jellemzői a táborozás vetületében

A fejlődéslélektan szerinti jellemzők, amelyek a (kis)iskoláskorba vezető bio-szocio-pszichológiai átmenetet jellemzik	*A táborozás szempontjából lényeges jellemzők, amelyek a gyermek fejlődését meghatározzák*
Biológiai vonatkozások: A tejfogak elvesztése és a maradandó fogak kinövése A homloklebeny és a teljes agyméret hirtelen növekedése Az EEG-koherencia hirtelen növekedése	**„Testi" – ún. „Külső"** (fiziológiai) tényezők: Mozgás Táplálkozás Szabad levegőn való mozgás Pihenés **„Belső" (pedagógiai-pszichológiai) jellemzők:** "máshol lét élménye" közvetlen érzékletes tapasztalás gyűjtemények történetek a tábortűznél A táborozó gyermek nyelve: a játék A táborélmény – a csoporthoz való tartozás intenzív megélése
Viselkedéses vonatkozások: Megnövekedett emlékezeti kapacitás; emlékezeti stratégiák alkalmazása Konkrét műveletek Logikai osztályozás Csökkenő egocentrizmus és növekvő nézőpontátvétel	
Társas vonatkozások: Kortárscsoportban való részvétel Szabályjátékok közvetlen felnőtt felügyelet nélkül Tudatos tanulás Aranyszabály alapú erkölcs A viselkedés együttes szabályozása a szülőkkel Társas összehasonlítás	

Forrás: Cole-Cole (2003: 595) valamint Bárdi (2015: 83) alapján

1.2.1. „Testi", ún. „külső" jellemzők

A gyermek teljes–egészleges fejlődésében a mozgás (Bakonyi 1984; Maffeis et al. 1994; Mészáros et al. 2002; Photiou et al. 2008), a helyes táplálkozás (Király–Szakály 2011), a szabad levegőn való tartózkodás (Kontra 2009) és a pihenés (Vajda 2010) szerepe egyértelmű. Ezek a tényezők összefüggő rendszert alkotnak, amely elsősorban a gyermek napirendjének alakulásában érhető tetten. A gyermeki napirendbe épített rendszeres szabad levegőn való mozgás/lét az egészséges életmódra is nevelő hatással van, hiszen növeli az állóképességet, segít a betegségek megelőzésében, immunrendszer-erősítő hatása van, tehát egészségügyi szempontból is nélkülözhetetlen (Bárdi 2015). Sőt mindezeken túl a gyermek társas kapcsolataira is pozitív hatást gyakorol, ahogy ezt a következőkben láthatjuk. Azonban, ha ez a szabad levegőn töltött mozgásigény kielégítetlen marad, ez rövid- és hosszútávon egyaránt a „testi"–„külső" jellemzőkön túli, viselkedésbeli következményeket is okozhat. A tábornak képesség- és személyiségfejlesztő tényezővel kell bírnia, így képes előmozdítani a fiatalok szocializációját, szellemi és fizikális gazdagítását (Nagy 2018a). A táborozás során alkalmazott pedagógiai elemek olyan eszközként foghatók fel, ami előnyére válik a szabadidő hasznos, tartalmas eltöltésére. Következésképpen a tábori tevékenységek értékmegőrző és teremtő jellege eredményezheti a célként is megjelenített személyiségfejlődést, egyáltalán az egészségnevelés szomatikus, pszichés és szociális területein való fejlődést (Nagy 2018a).

1.2.2. „A máshol lét élménye" és a közvetlen tapasztalás

A táborozó gyermek bármilyen más, a lakóhelyétől különböző táborhelyszínt élményként él meg, legyen az természetes vagy mesterséges, beltéri vagy kültéri közeg. A megszokottól való különbözés izgalommal jár, érdeklődéssel tölt el, motivál (Lehoczky 1999). A „máshol lét élményének" átélésében fontos és meghatározó a táborvezető személye/személyisége. Ő az, aki a tábori környezetben bizonytalankodó gyermeknek (Mit csinálhatok és mit nem? Hogyan kell viselkednem?), hathatós segítséget nyújthat a tábori komfortérzés kialakítása tekintetében. A táborozó gyermekekkel lévő felnőtt feladata, hogy a máshonnan érkezőket

„áthangolja az erdő hullámhosszára", a megszokottól eltérő „máshol lét világára" (Lehoczky 1999: 25). Szakemberek szerint a valódi, igazi élmények átéléséhez más tempó szükséges, másfajta figyelmet, fókuszt kell a táborozókból előhívni, amelyhez a csend és az idő nélkülözhetetlen (Orgoványi 1999).

A kisiskolások – elvileg – különbséget tudnak tenni az elképzelt és a valóban létező világ/élet között, s tudják, hogy a mese, az online játék virtuális közege és az őket körülvevő valóság különbözik (Victor 2003). Victor (2003) szerint a közvetlenül tapasztalás útján szerzett információk valóságosan léteznek számukra, ellenben amit nem közvetlenül tapasztalnak, azt kevésbé, nehezen sikerül felfogniuk. Mivel a mai kisgyermekek számára a valóság és a szabadság egyre jellemzőbb és meghatározóbb közege a virtualitás, ezért különösen fontos szerepe van táborokban zajló közvetlen tapasztalásnak. A táborokban többnyire adott a téma, s a tapasztalás valóságos volta, s ez a közvetlen tapasztalás azért fontos, mert az érdekli őt igazán, amit lát, hall, szagol, tapint, az átvitt értelmű dolgok, a fogalmak kevésbé érdeklik. A táborban átélt spontán tapasztalatait nem értelmezi, és nem von le belőle következtetéseket, pusztán érzékeli.

1.2.3. Gyűjtés, játék, történet

A táborozó gyermekeknek is tipikus tevékenysége a gyűjtés: pontokat, fabatkát, győzelmet, jutalomfalatkát, „lájkot", gumicukrot, geoládát, elismerést, élményt, „igen ezt megcsináltam/tunk" érzést, stb. (Bárdi 2015). Bizonyos táborfajták egészen sajátos és egyedi értékelő–motivációs rendszert dolgoznak ki a gyermekek számára (pl. táborvégi „fabatka" vásárral, licitálással). Az ötödik osztály környékén átalakul a gyermekek gyűjtési tevékenységének jellege, ekkora az „ad hoc" gyűjtemények helyét átveszik a „szakszerű" állandósult gyűjtemények, amelyek elhelyezésében és folyamatos gondozásában már a személyi tulajdon szerepkör is jelentős (Mérei–Binet 1978). S mivel idejük egyre nagyobb részét online töltik, ezért a gyűjteményeik helyszíne is egyre jellemzőbben a világháló. Szinte bármit képesek gyűjteni: cserélgetnek, szisztematikusan rendeznek, rendszereznek, s így próbálják minél teljesebbé tenni saját gyűjteményüket (Gyulai 1999). Ez a tevékenység láthatóan lázba hozza és izgalommal tölti el őket, s így válik a növekvő gyermek legfontosabb „tudományává" a gyűjtés (Gyulai 1999).

„A játék az igazi gyermeknyelv. A gyermek a játékban érteti meg magát a másik gyermekkel. Játékban manifesztálódik a gyermeki kultúra, a bimbózó lélek tudományos rendszerének a játék a jelrendszere" (Karácsony 1945: 154). A kisiskolás a játékra van hangolva, hiszen mindent ezen keresztül közelít meg, így a kisgyermek bármit tesz – akár a teremben, akár kint a terepen – azt nem sportteljesítménynek vagy természettudományos ismeretszerzésnek éli meg, hanem a maga egyszerűségében neki ez is játék (Victor 2003). A gyerekek ezért is jönnek szívesen a táborba, mert ott olyan jókat lehet játszani, s nemcsak egyedül és online, hanem valóságosan és csoportban. Szívesen játszanak, mert ez gyakran izgalmas, örömteli, boldog, felszabadult pillanatokat okoz (Bárdi 2015). Valamint a táborban játszott játékhoz számos pozitív érzelmi emlékkép is társul, sőt a játék során gazdagodik személyiségük, fejlődnek a különböző képességeik (kognitív, kommunikatív, pszicho-motoros), s gyarapodnak az ismereteik, tudásuk (Fehér 2006). Ahogy az emberiség kultúrájának szerves részévé vált a játék, illetve ahogy biztosítja a különböző kultúrák közötti kontinuitást (Huizinga 1990), úgy a táborozók közötti „tábori kultúra" átörökítése is folyik a „tábori játékok" által

A kisiskolás kor az ún. harmadik nagy mesekorszak, az ún. Robinson-mesék kora (Bühler 1931). A szokásos mesék iránti lanyhadó motivációval párhuzamosan megjelenik a fokozott érdeklődés az egyszerű szerkezetű, izgalmas cselekményű, a mindennapos eseményektől eltérő történetek iránt (Bühler 1931). Ezt a fajta érdeklődést érdemes felhasználni s bemutatni a táborozók számára a tábor témáját, célját megjelenítő „nagy

cselekedeteket" mint útleírások, vadászkalandok, sportsikerek (Bárdi 2015). A táborvezető személyes történetei és kalandjai sokkal inkább érdeklik a gyermeket, mint a „száraz" szakmai ismeretterjesztő szöveg, hiszen ezeknek az elmesélésére, előadására a táborzáró estéken hagyományosan megvalósuló tábortűz alkalmával van lehetőség s mélyen és a tartósan rögzülő emlékképeket indukálhatnak (Bárdi 2015).

1.2.4. A közös táborélmény

A gyermekek táborban átélt élményei a csoporthoz – a tábor közösségéhez – való tartozás intenzív megélésének lehetőségét biztosítják. Ebben a korban kezdődik meg a gyermekek szülőkkel, nevelőkkel való kapcsolatában jelentkező „gyengülés"/intenzitásváltás, miközben a kortárs csoport jelentősen felértékelődik, s a fejlődés elengedhetetlen kísérőjelenségévé válik (Bárdi 2015). Ugyanígy a „mi a táborozók" érzése táborról-táborra válik egyre jelentősebbé; a másik táborlakóval való kapcsolat felértékelődik. Ez a kortárskapcsolat igen intenzív fejlődésen mehet keresztül egyetlen tábori hét alatt, miközben az együttműködésre való stimulálást és a lelki/szociális kompetencia fejlődését is nagymértékben segítheti (Asher–Parker 1989). A csoporttudat kialakításának nagyszerű terepe a tábor, ahol a közösen átélt élmények biztosítják ezt a kohéziós erőt, „együttes élményt" (Mérei 1989), amit a táborban résztvevő különböző korosztályok – egymást kiegészítő módon – tovább erősíthetnek. A táborban töltött idő előre haladásával egyre több személyes tudást osztanak meg egymással, egyre segítőkészebbek és empatikusabbak lesznek egymással, elkezdenek együtt jönni-menni a táborban, közösen „csavarognak" és élvezik, ha felnőtt felügyelet nélkül játszhatnak (Cole–Cole 2003).

2. Módszertan

Ebben a fejezetben a kutatás fontos elemeit mutatjuk be, milyen kérdések mentén haladtunk, a probléma megoldására milyen módszert alkalmaztunk, illetve milyen személyeket vontunk be a vizsgálatba. A kutatás középpontjában a szülők által kedvelt táborok bemutatását és a táborválasztás hátterében meghúzódó okokat állítottuk.

2.1. Kutatási kérdések

Jelen tanulmány egy pilot kutatás eredményeit mutatja be. Célunk a magyarországi táboroztatási szokások bemutatása, három lépcsős rendszerben. Először szülői szempontokat térképezzük fel, majd a gyermeki és pedagógusi oldal feltárásával folytatódik a kutatás. Ahhoz, hogy a kutatást megfelelően megalapozott legyen, a hipotéziseket konkretizálni tudjuk, egy elő kutatást végeztünk. Ebben a kutatásban arra kerestük a választ, hogy a szülők mi alapján választanak tábort gyermeküknek? Melyek a legkedveltebb táborfajták? Mi kell ahhoz, hogy a szülők bátran elengedjék gyermeküket egy táborba (akár egy „ottalvós" táborba is)? A megkérdezett szülők válaszai alapján egy átfogó kérdőív összeállítása a célunk, amelyet a szülők szélesebb körében töltetünk ki.

2.2. Vizsgálati minta

A vizsgálatban tíz Budapesten élő szülő vett részt. A vizsgálat kritériuma volt, hogy a résztvevőknek legalább egy gyermeke kisiskolás korú (6–10 éves) legyen. Szubjektív mintavételi eljárást alkalmaztunk. A mintában nyolc nő és két férfi szerepelt. Az átlag életkor 41,33 év volt (szórás 5,03 év), a legfiatalabb szülő 34, a legidősebb pedig 48 éves volt. A végzettségüket tekintve két személy főiskolai, nyolc pedig egyetemi diplomával rendelkezett. A megkérdezettek 22%-ának egy, 67%-ának kettő és 11%-ának három gyermeke volt. A kutatásban való részvétel önkéntes volt, a válaszadók hozzájárultak az adatok felhasználásához a kutatás keretein belül.

2.3. Vizsgálati módszer

A kutatásban fókuszcsoportos interjút alkalmaztunk, mert ezzel a módszerrel a kutató találkozik a célcsoport tagjaival, továbbá a résztvevők is interakcióba lépnek egymással, amely egy fontos értéke a módszernek (Letenyei 2006). A válaszokon kívül információt hordoznak a válaszadók kommentárjai, gesztusai, viselkedés mintái továbbá azonnali visszacsatolás lehetséges a moderátor (a kutatás vezetője) és a megkérdezettek között. Célunk a feltárás, megértés megismerés volt, ezért a többszemélyes interjú segítette az induló kutatásunk hipotéziseinek megfogalmazását, valamint az új gondolatok megszületését. A romló járványhelyzet miatt az interjút online vezényeltük le 2021 őszén, amelyről – a résztvevők belegyezésével – felvételt készítettünk. A beszélgetés 1 órás és erősen strukturált volt, előre megírt kérdések mentén zajlott, amelyet a moderátor irányított. A rövid bemutatkozók után (amelyek demográfiai kérdéseket tartalmaztak: nem, életkor, iskolai végzettség, lakóhely, foglalkozás, családban élő gyermekek életkora) a következő kérdések mentén haladt a kutatás:

- A nyári szünetben el szokta küldeni gyermekét/gyermekeit táborba?
- Milyen gyakorisággal vesz részt gyermeke nyári táborban? Legutóbbi nyáron hányszor volt gyermeke táborban?
- Melyik fajta tábort részesíti előnybe: a napközis („hazajárós") vagy az „ottalvós" táborokat?
- Mikor küldené el gyermekét „ottalvós" táborba? Milyen kritériumoknak kell megfelelnie egy ilyen típusú tábornak?
- Milyen típusú táborokba szokta leggyakrabban küldeni gyermekét (pl. sport-, kézműves-, hittantábor)?
- Mi alapján választ tábort? Melyek a legfontosabb szempontok a kiválasztáskor?
- Mi a tapasztalata az eddigi táborokról? Mikor éli meg Ön és gyermeke pozitívnak/negatívnak a tábort?

A vizsgálatunkban két fajta tábort állítottunk középpontba, az érthetőség kedvéért a következőképpen definiáltunk:

- **Napközis tábor:** Ennél a táborfajtánál a gyermek minden reggel elmegy a táborba, ott tölti az egész napját, majd késő délután haza megy, a családjával van, otthon alszik. Általában ezek a táborok öt hétköznapot ölelnek fel. Nagy (2018b) szerint ezeket a táborokat inkább napközbeni szabadidős ellátás részének kell tekinteni, mintsem tábornak, mivel minden nap visszalép a gyermek az otthoni komfortzónába, hiszen nem alszik a táborban, illetve egyéb táboron kívüli hatások is gyengítik az intenzív együttlétet.
- **„Ottalvós" tábor:** A gyermek több napra elutazik, a tábor helyszínén alszik és étkezik, többnyire a szülei nélkül. Többnapos intenzív együttlét jellemzi, otthontól eltérő és élményszerző jellegű ez a fajta tábor, továbbá szabadidős programszolgáltatásba oltott pedagógia céllal rendelkezik (Nagy 2018b).

2.4. Adatfeldolgozás módszere

A demográfiai adatok feldolgozásához leíró statisztikát használtunk fel. A kvalitatív kutatás eredményeinek feldolgozásához megfigyelést, rendszerezést, csoportosítást alkalmaztunk, amelynek eredményeit alapstatisztikai számításokkal támasztottunk alá. Az elemzés leíró, bemutató jellegű, amely periodicitását tekintve egyszeri, mivel a fő kutatás előkészítése, a fókuszpontok felállítása volt a cél.

3. Eredmények

Az interjú eredményeinek bemutatása következik témakörökre lebontva.

3.1. Táborborozás gyakorisága

A kutatásban résztvevők 100%-a küldte már gyermekét valamilyen táborba a nyáron. A nyári szünet folyamán a gyermekek 11% egy hétig, 45% két hétig, 22% három, 11% öt, 11% hat hétig táborozott. A szülők egyértelműen úgy vélekedtek, hogy fontos számukra, hogy gyermekük nyáron is közösségben legyen, s erre a táborokat látják alkalmas helyszínnek.

Továbbá úgy látják, hogy a táborokkal gyermekük új élményekkel, programokkal gazdagodik. „Egy gyerektáborban a fiam új, XXI. századi képességeket sajátíthat el, sportol, levegőn van, természettel barátkozik, valamint szerintem a nyáron is szükség van közösségi élményekre, és igen, elküldöm nyári táborba, mert táborozni jó."

A csoportos beszélgetésnek köszönhetően az is kiderült, hogy a szülők egy része csak így tudja megoldani, hogy elvégezze munkahelyi kötelezettségeit a nyári szünetben. *„Legyen közösségben a nyáron is, legyen elfoglaltsága, amíg mi dolgozunk."* Egy szülő kiemelte, hogy olyan közegben lehet a gyermeke (például saját egyesületi csapatának edzőtáborakor), amelyet imád.

3.2. Előnyben részesített tábor fajták

A megkérdezettek 100% a napközis tábort részesítette előnyben az úgynevezett „ottalvós" táborokkal szemben, s leginkább a gyermekük életkora miatt választották ezt a tábor fajtát. „Még kicsinek érzem ahhoz, hogy több napig idegen környezetben aludjon." Arra a kérdésre, hogy mikor küldenék gyermeküket „ottalvós" táborba, több vélemény is megjelent, de a résztvevők egyetértettek abban, hogy nagyon fontos a tábort vezető pedagógus személyisége.

Kiemelték továbbá, hogy a gyermek magától akarjon menni a táborba. Egyes szülők megemlítették még, hogy fontos számukra a tábor helyszíne, infrastruktúrája, illetve az étkeztetés minősége. Egy szülőnek gondot jelentett a vízpart, kiemelte, hogy vízparti táborba nem engedné a gyermekét. Valamint bátrabban küldenék el a gyermeküket akkor, ha a napközis tábor (ahova a gyermek jár rendszeresen, tehát a szülő és a gyermek egyaránt ismeri a foglalkozások típusait, a résztvevőket és a pedagógusokat) szerveznének „ottalvós" tábort. Egy szülő kiemelte, hogy számára a kapcsolattartás minősége és mennyisége is fontos.

A tábor típusát tekintve a megkérdezett szülők egyértelműen (100%) a sport táborokat részesítik előnybe, de ezen kívül megemlítették még a kézműves, természettudományi, programozó tábor fajtákat is.

3.3. Tábor választás szempontjai

A szülők több szempont alapján választják meg a tábort, ahova a gyermeküket elengedik. Minden szülő tábor kiválasztásakor a témát nézi meg először (a gyermek érdeklődési körébe tartozik-e vagy sem). Öt főnek fontos volt, hogy a táborban legyenek barátok, három szülő ajánlás alapján választ. Három válaszadó a tábor helyszínét is kiemelte a logisztika miatt, s két szülő emelte ki, hogy „az ár sem utolsó szempont". Végül ennél a kérdésnél is megemlítették, hogy természetesen a pedagógus személyisége is lehet meghatározó szempont a kiválasztásnál, de inkább abban az esetben, ha ismerik az illetőt.

A tapasztalatok alapján, eddig a szülők jól választottak tábort gyermekeiknek (egy kivétellel, aki inkább kimaradt a válaszadásból, mert kevésnek érezte a tapasztalatot), hiszen „gyermekem jól érezte magát, a közösség biztonságosan és jól működött, nincs magára hagyva, ezáltal a szülő is nyugodt és biztonságban tudja a gyermekét". „Ha a gyerek jól érzi magát, akkor biztosan jó volt a tábor." Elmondásaik alapján, akkor pozitív élmény egy tábor a gyermeknek, ha a programok különlegesek, jó a társaság, figyelmes a pedagógus, az esetleges

versenyek sikerélménnyel zárulnak. „A fiam mindig pozitív élményekkel tér haza és ez nekem szülőnek is öröm”.

4. Következtetés

A kutatási eredmények alapján, a 6–10 éves kisiskolás korú gyermekeket a szülők többnyire – az életkoruk miatt – csak napközis táborokba engedik el, amelyet a szakirodalom nem is tábornak tekint, csak napközben szabadidős ellátásnak (Nagy 2018b). A szülők körében viszont ez a népszerűbb táborfajta. Ahhoz, hogy „ottalvós” táborba elmerjék küldeni kisiskolás gyermeküket, nagyon fontos a pedagógus személyisége, továbbá a társaság, a helyszín. Az interjúból kiderült, hogy a szülők alaposan feltérképezik a tábort, mielőtt elküldenék oda a gyermeküket. Fontos az ismerősök véleménye, illetve, hogy ajánlják-e a tábort, valamint megy-e a gyermekkel barát, de elsődleges szempont volt még, hogy a gyermek maga szeretne-e csatlakozni.

A megkérdezett szülők körében egyértelműen a sporttáborok a legkedveltebb tábor fajták, hiszen a gyermek, addig sem otthon ül és az okos eszközökön játszik, hanem sportol. Ennek hátterében az állhat, hogy a szülők tisztában vannak azzal, hogy a mozgás, a sport milyen jó hatással van gyermekük testi, szellemi és szociális fejlődésére (a megkérdezett szülők 100%-a diplomával rendelkezett).

A szülők számos napközis tábor élményről számoltak be, ezért érdemes lenne a kutatóknak a továbbiakban ezekkel a táborokkal is foglalkozni. A napközis táborok is rengeteg élményt adhatnak a gyermekek számára, általuk is fejlődhet a személyiség, a szociális kapcsolat. Magyarországon nagyon népszerűek az ilyen fajta táborok, ezért érdemes lenne ezek hatását is bemutatni, esetleg összehasonlítani az „ottalvós” táborok hatásaival.

Összegzés

Jelen tanulmány egy előkutatás eredményeit mutatja be, amely a táborok pedagógiai létjogosultságából fakadó felvetéseket állítja középpontba, vizsgálva a szülői véleményeket. A vizsgálat részeként alkalmazott interjúban a részt vevő szülők mindegyike legalább egy, kisiskolás korú gyermeket nevel. A válaszok világosan rámutatnak, hogy az érintett életkorú gyermekeket szüleik fenntartások kíséretében engedik el „ottalvós” táborokba. Felmérésünk újabb kérdését indukálja, hogy a szülők miként indokolják ebbéli aggodalmaikat. Az erre kapott válaszokat kutatómunkánk következő szakaszában igyekszünk kiértékelni és összegezni. Eddigi vizsgálataink eredménye alapján látszik, hogy a szülők a nyári szünetben rendszeresen küldik kisiskolás korú gyermekeiket napközis táborokba, a tábor típusát illetően pedig a sporttáborok preferáltsága állapítható meg. Az eredmények önmagukban is igazolásként szolgálnak arról a tényről, hogy a nyári szünet hosszú időszakában a szülők jellemzően törekednek gyermekük hasznos szabadidő eltöltésére, ennek megfelelően választják a táborszervezők kínálta programokat.

Tanulmányunk kiemelt következtetéseként kijelentjük, hogy a táborok az értékteremtő és megőrző pedagógiai velejáróikkal továbbra is elvitathatatlan potenciált hordoznak a gyermekek életében, a személyiségük szomatikus, pszichés és szociális jellemzőik kibontakoztatásában.

Irodalom

Asher, S.–Parker, J. 1989. Significanceof Peer Relationship Problems in Childhood. In: Schneider, B.–Attili, G.–Nadel, J.–Weissberg, R. (eds.): *Social Competence in Developmental Perspective.* London, 5–25.

Bakonyi F. 1984. A testi fejlettségi és a fizikai képességbeli változások a 7–18 éves iskolai tanulóknál. *Testnevelés és Sporttudomány* 1–2: 27–36.

Bárdi Á. 2015. *A tanösvények szerepe a kisiskolások környezeti nevelésében.* Doktori (PhD) értekezés. Budapest: ELTE-PPK NDI.

Béni M.–Förster V.–Gaál F.–Kroó Gy.–Ligeti M.–Lukács B.–Pokorny R. 1955. *Nyári diákélet.* Budapest: Ifjúsági Lapkiadó.

Bühler, K.–Bühler, C. 1931. *Kindheit und Jugend*. Lipcse: Hirzel.

Cole, M.–Cole, R.S. 2003. *Fejlődéslélektan.* Budapest: Osiris Kiadó.

Fehér A. 2006. *Játszunk? Természetesen!* Budapest: SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.

Fernengel A. 1995. *Tegzes, Az iskolai nomád táborozás kézikönyve.* Magyar Környezeti nevelési egyesület. Budapest, 11.

Gruber A.–Garabás T. 2018. A komfortzónán is túl – a táborozás élménypedagógiai megközelítésben. In: Nagy Á. (szerk.): *A komfortzónán is túl… A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája.* Kecskemét: Neumann János Egyetem, 70–88.

Gyulai Á. 1999. Karácsony Sándor társaslelki rendszeréről. *Új Pedagógiai Szemle* 17–31.

Huizinga J. 1938/1990. *Homo Ludens.* Szeged: Universum Kiadó.

Karácsony S. 1945. *Demokrácia és pedagógia*. Budapest: Exodus.

Király T.–Szakály Z. 2011. *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban.* Pécs: Dialóg Campus Kiadó.

Kontra G. 2009. *Ezerszer ember: gyermek! – A gyermek egészséges fejlődése.* Budapest: Gondolat Könyvkiadó.

Láng P. 1977. *Úttörőtáborozás, turisztika – Úttörővezetők kiskönyvtára 2.* Budapest: Ifjúsági Lapkiadó Vállalat.

Lehoczky J. 1999. *Iskola a természetben avagy a környezeti nevelés gyakorlata*. Budapest: Raabe Klett Könyvkiadó.

Letenyei L. 2005. *Településkutatás. A települési és térségi tervezés társadalomtudományos megalapozása.* Kézikönyv és tanulmánygyűjtemény. Budapest: L'Harmattan, Ráció Kiadó.

Maffeis, C.–Schena, F.–Zaffanello, M.–Zoccante, L. 1994. Maximal Aerobic Power During Running and Cycling in Obese and Non-Obese Children. *Acta Paediatrica* 83: 113–116.

Makkai D. 2018. A táborozás értelmezésének kérdései kulturális antropológiai megközelítésben. In: Nagy Á. (szerk.): A *komfortzónán is túl… A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Kecskemét: Neumann János Egyetem, 26–38.

Mandák Cs. 2018. A táborozás mint tanulás. In: Nagy Á. (szerk.): *A komfortzónán is túl… A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája.* Kecskemét: Neumann János Egyetem, 39–52.

Mérei F. 1989. *Társ és csoport.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Mérei F.–Binet Á. 1978. *Gyermeklélektan.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Mészáros J.–Szabó T.–Mohácsi J.–Lee, P.C. 2002. A motorikus szekuláris trend. *Magyar Sporttudományi Szemle* 3: 4–7.

Nagy Á. 2018a. A táborozáspedagógia és helye a pedagógiai rendszertanban – a hidden extracurriculum körvonalai. *Új Pedagógiai Szemle* 5–6: 52–69.

Nagy Á. 2018b. A táborozás értelmezési kerete és a táborozáspedagógia mint neveléstudományi diszciplína. In: Nagy Á. (szerk.): *A komfortzónán is túl… A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Kecskemét: Neumann János Egyetem, 8–26.

Nagy Á.–Kölcsey A. 2021. Mit takar az alfa-generáció? *Metszetek. Társadalomtudományi folyóirat* 10(2): 2–30.

Nagy J. 1985. Táborozni megyünk. Budapest: ILK.

Orgoványi A. 1999. Természetpedagógia. *Új Pedagógiai Szemle* Szeptember: 84–92.

Photiou, A.–Anning, J.–Mészáros J.–Vajda I.–Mészáros Z.–Sziva Á.–Prókai A. 2008. Lifestyle, Body Composition and Physical Fitness Changes in Hungarian School Boys (1975–2005). *Research Quarterly for Exercise and Sport* 79: 168–173.

Révész Gy. 2015. *Vándortáborozás, Mozgalompedagógiai füzetek 9.* Trencsényi László. Budapest.

Törőcsik M.–Szűcs K.–Kehl D. 2014. Generációs gondolkodás – A Z és az Y generáció életstílus csoportjai. *Marketing & Menedzsment II. különszám*, 3–15.

Vajda Z. 2010. *Az ember kicsinye*. Pécs: Mérték Kiadó.

Victor A. 2003. A környezeti nevelés rendszere. In: Sallai B.R. (szerk.): *Zöldszemmel – Ötlettár környezeti neveléshez.* Túrkeve: "Nimfea" Természetvédelmi Egyesület, 10–33.

A Regula Benedicti és a Z-generáció

Pálkuti Anikó
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet Doktori Iskola, Budapest

Mottó: „Teremté tehát az Isten az embert az ő képére, Isten képére teremté őt: férfiúvá és asszonynyá teremté őket" (Mózes 1, 27).

Bevezetés

A XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia címéhez csatlakozva (A múltból táplálkozó jövő-hagyomány és fejlődés) fogalmazom meg a folyamatban lévő doktori kutatásom vonatkozó és újonnan feltárt eredményeit. Jelenleg a nőnevelés kérdéskörét vizsgálom a Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégiumban három időintervallumban:

1. 1908–1918 között,
2. Bánhegyi Jób OSB (1897–1979) pedagógiai pályafutásának idején,
3. 2008-tól napjainkig, beleértve a Z-generáció fiataljait.

A Regula Benedicti és a Z-generáció című tanulmányban elsősorban az 1908–1918 és a 2008-tól napjainkig tartó bencés oktatást kísérlem meg feltárni, különös tekintettel a leányok tanítására-nevelésére vonatkozó összefüggésekkel.

1. Előfelvetések, kutatási kérdések

A jelen tanulmány négy kutatási előfelvetést fogalmaz meg:

1. Minek köszönhető, hogy a bencés rend tanítói tevékenységének mintegy 1500 éves alapelvei mindmáig élnek és segítenek az oktató-nevelő munkában?
2. Milyen körülmények álltak a hátterében annak a jelenségnek, hogy a győri bencések már a 20. század elején, 1908–1918 között felismerték a társadalom igényeit, azaz a magántanuló leányok számára lehetővé tették az érettségi vizsga teljesítését?
3. Mivel magyarázható, hogy a 2008-ban bevezetett koedukáció eredményesnek bizonyul a Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégiumban?
4. Hogyan, milyen formában találkoznak a Z-generáció bencés iskolába járó fiataljai a benedeki elvekkel?

Az előfelvetések alapján a következő kérdésekre is keresem a választ:

- Melyek voltak a pedagógusképzés nemzetközi fejlődési trendjei és nemzeti recepciós hatásaik?
- Milyen volt a 20. század eleji klasszikus bencés szerzetestanár habitusa?
- Ki volt dr. Bánhegyi Jób, hogyan kapcsolódott a nőneveléshez?
- Mi lehetett a hátterében annak, hogy 1905-1918 között leányok is érettségi vizsgát tehettek a győri bencéseknél?
- Melyek azok a versek a Regulában, amelyek a Z-generáció fiataljait is megszólítják?
- Melyek azok a hagyományos és újszerű tanári kompetenciák, amelyek meghatározzák a Z-generáció eredményes oktatását-nevelését 2021-ben?

2. Kutatásmódszertan

A kutatás során dokumentum- és tartalomelemzést végeztem, melynek segítségével a 20. század első évtizedeinek nemzetközi és magyar pedagógiatörténetét tanulmányoztam. A források egy része még nem jelent meg nyomtatásban, így első lépésként azok vonatkozó részleteit digitalizáltam, erre példa dr. Bánhegyi Jób *Életem és sorsom* (1967) gépírásos önéletrajzának folyamatos feldolgozása.

Empirikus kvalitatív és kvantitatív módszert alkalmaztam a vizsgált populáció megismerésére és a nemek szerinti összetétel kimutatására, az ehhez szükséges adatokat a Szent Benedek-rendi katolikus gimnázium iskolai értesítőiből gyűjtöttem ki, illetve a gimnázium jelenlegi igazgatója bocsátotta rendelkezésemre.

3. Szakirodalmi áttekintés

A középkori műveltséget a bencések alapozták meg egy olyan korszakban, amikor a Nyugat-római Birodalom hanyatlása után szétesés jellemezte Európát. Nem véletlen, hogy az öreg kontinens védőszentjeként is tekintünk Szent Benedekre. Szerzetesi közösségeiben kapcsolódott össze legelőször a szellemi és a kétkezi munka, jelmondatuk szerint élnek és tanítanak ma is: Ora et labora!, azaz Imádkozzál és dolgozzál!

Nem kevés párhuzamot vélünk felfedezni a 6. századi rendalapítás és Benedek élethosszig tartó regulaírása, valamint a 21. század 2020 utáni kizökkent világának útkeresései között. Az oktatásban is meghatározó szerepet betöltő bencés rend fennmaradásának záloga évszázadok óta a hagyomány és az innováció. A titok egyik nyitja a Regula, amely a hétköznapi életvezetéstől a vállalatok irányításáig hasznos és élvezetes kalauz az olvasó számára, de metaforikus nyelvezetének köszönhetően mindmáig különösen jól alkalmazható az oktató-nevelő munkában.

A másik fontos tényező, hogy számos kiemelkedő tudós szerzetes tanár oktatta, nevelte a mindenkori fiatal generációt. A teljesség igénye nélkül említjük Bánhegyi Jób irodalomtörténészt, Bierbauer Lipót fizikus-kémikust, Cziráki László magyar-francia szakos tanárt és könyvtárost, Czuczor Gergely költőt és nyelvtudóst, Holenda Barnabás fizikus-matematikust, Jáki Teodóz zenetanárt és népdalgyűjtőt, Jedlik Ányos fizikust, Nádasi Alfonz egyházzenészt, valamint Börzsönyi Arnold, Méry Etel, Rómer Flóris és Rónay Jácint természettudósokat. Az iskolatörténet meghatározó alakja Horváth Dori Tamás, aki a koedukációs oktatást vezette be az intézményben.

3.1. Nemzetközi fejlődési trendek és nemzeti recepciós hatások

A magyar pedagógusképzésben jelentősek a katolikus hagyományok. A jezsuiták 1561-ben Nagyszombatban megalapítják az első gimnáziumot, 1599-ben iskolai szabályzatot hoznak létre.

A győri bencések a jezsuiták által 1626-ban épített iskolát a jezsuita rend feloszlatását követően 1802 óta mindmáig működtetik. Németh András megállapítja, hogy „a 18. században már minden 'bevett' felekezet (katolikus, protestáns) önálló iskolahálózattal rendelkezett a falusi kisiskoláktól a latin nyelvű közép- és akadémiai (filozófiai, jogi, teológiai) szintet is magába foglaló iskolakollégiumokig" (Németh 2012: 13). Ez az időszak a pedagógus szakma korai, kvázi-professziós szakasza. A szerző ugyanitt megállapítja, hogy az iskolai tanítás nem világi szakemberek feladata, hanem a teológusi munka része. A teológus, pap, lelki pásztor egy személyben több funkciót is betölt: egyházi szertartást celebrál, lelki és szociális gondozást végez, egyházi iskolában oktat, főúri családoknál magántanító, ugyanakkor tudós és/vagy művész.

A felvilágosodás 1770-es éveiben a német tanügyi reformok miatt a görög-latin klasszikus nyelvi képzés kerül a teológiai helyébe. Mária Terézia politikai törekvése az volt,

hogy a birodalom alattvalóiból hasznos polgárokat neveljenek, ezért a piarista Gratian Marx, a bécsi nemesi akadémia igazgatója megalapozza a középiskolák reformját. 1777-től a Ratio Educationisszal szabályozzák a magyar iskolaügyet. 1806-ban a II. Ratio Educationis bevezetésével öt királyi akadémia (köztük a győrivel), illetve három bölcsész és jogi tagozatú líceum alakul meg. Már az 1777-es rendelet előírja az állami tanári képesítő vizsgát (Németh 2012).

A reformkorban tovább erősödik ez a törekvés, 1848-ban báró Eötvös József kultuszminiszter elrendeli az általános tankötelezettséget. Eötvös báró a kiegyezés korában mint a Vallási- és Közoktatási Minisztérium vezetője 12 tankerületre osztja az országot, kétféle középiskolát hoz létre; a klasszikus gimnáziumot valamint a reáliskolát, érintetlenül hagyja a felekezeti iskolákat, de továbbra is intézkedik a tanárképzésről.

A professzionalizációnak három modellje ismert: az angolszász, a francia és a közép-európai modell. Megjelenik a tanférfiú fogalma (Németh 2012), aki már nem hátrányos helyzetű teológus. A modern német kutatóegyetemek a humboldti egyetemi modellt követik. Megvalósulnak a tömeges oktatás feltételei: évfolyamosztály, tanterv, tanári előadás, tanterv, bemutatás stb. Magyarországon Eötvös Loránd tevékenysége nyomán a tanárképzés az egyetem feladatává válik. Budapesten 1881-ben beindul a négyéves tanárképzés, majd további intézményesülés zajlik. Az egyházak megőrzik korábbi művelődési, oktatási, nevelési kiváltságuk egy részét. 1875-ben Kármán Mór új gimnáziumi tantervet dolgoz ki, melynek nyomán erősödik az oktatásban a nemzeti jelleg. A klasszikus gimnáziumokban a memoriterek tömege, a magolás művészete, a fegyelemre szoktatás, az esztétikai értékrend, azaz a rend és a harmónia eszménye dívik. Itt-ott elitképzés valósul meg (Németh 2012).

1895-ben megalakul az Eötvös Collegium. 1920 után a Bethlen-kormány Klebersberg Kunóval elindítja a Trianon utáni szellemi öngyógyítást. Támogatást kapnak a múzeumok, a levéltárak, az Akadémia. Megszervezik az egységes, tudományos intézményrendszereket, a tanítás egyre gyakorlatiasabbá válik. Fontos szerepet kap a pedagógia, a vele kapcsolatos és különálló tanszék, a könyvtár, a szaklapok. A fejlődés dinamikája 1948-ig fennáll, miután létrehozzák a diktatórikus állam diktatórikus iskoláját a kötelező materializmus síkján (Németh 2012).

3.2. A magyar pedagógusszakma alakulása Bánhegyi Jób OSB tanférfiú példáján át

A magyar pedagógusszakma 1867–1945 közötti kibontakozásának, ezen belül a bencés szerzetestanárok képzésének bemutatására vállalkozom Bánhegyi Jób OSB[1] életútjának

[1] Bánhegyi Jób (1920-ig Berger József) római katolikus pap, bencés szerzetes, tanár, irodalomtörténész, Sövényházán született egy német származású család hét gyermeke közül elsőként 1897. március 25-én, és Győrött hunyt el 1979. július 18-án. Az elemi 1–6. osztályát Sövényházán végezte, majd „1914. augusztus 6-án belépett a bencés rendbe. A Pannonhalmi Szent Benedek-rend Győri Főgimnáziumában tanult pannonhalmi papnövendék magántanulóként végezte a 7–8. osztályt, miután érettségizett. A teológiát és a tanári szakot Pannonhalmán, a Szent Benedek-rendi Katholikus Szent Gellért Hittudományi Főiskolán és a Szent Benedek rendi Főapátsági Tanárképző Intézetben végezte, 1921. június 29-én szentelték pappá. 1921–22-ben Pápán volt gyakorló gimnáziumi tanár. 1922-ben doktorált Budapesten. 1922 és 1945 között a Pannonhalmi Szent Benedek-rendi Főapátsági Tanárképző Intézetben tanított magyar és német irodalmat, valamint esztétikát. 1938-tól 1950-ig a győri Szent Benedek-rendház vezetője. A győri Állami Czuczor Gergely Gimnáziumban 1948-tól oktatott, 1950-től levéltáros Pannonhalmán. 1952-től 1966-ig ismét a győri bencés gimnáziumban tanított. Élete utolsó időszakát Pannonhalmán töltötte. (Dr. Kovács Pál Könyvtár és Közösségi Tér honlapja. https://www.gyorikonyvtar.hu/gyel/index.php/B%C3%A1nhegyi_(1920-ig_Berger)_J%C3%B3b_J%C3%B3zsef,_dr. (letöltve: 2021.11.15.)
1933-tól tagja, 1938-tól alelnöke a győri Kisfaludy Irodalmi Körnek, tisztségviselője a Győri Képző- és Iparművészeti Társulatnak. A Szent István Akadémia 1939-ben tagjává választotta, az MTA Irodalomtörténeti Bizottsága meghívott tagja volt. Részt vett a Pannonhalmi Szemle szerkesztésében, Sövényházi Béla álnéven is írt cikkeket. Irodalomtörténettel, művészettörténettel foglalkozott. A győri bencés templom általa építtetett kriptájában nyugszik. Művei: A magyar irodalom története. 1–2. köt. Bp. 1929–1930., Kaffka Margit.

vonatkozó eseményein keresztül. Tartalmi-logikai szerkesztőelvként az említett tanférfiú személyes biográfiáját próbálom beemelni a korabeli oktatási és törvényi viszonyok összefüggéseibe. Bánhegyi szakmai életrajzának rövid ismertetése után a szűkebb és tágabb környezet, azaz az iskolák és a korabeli hazai oktatáspolitikai háttér bemutatása következik.

Barkó Gábor Ágoston történelem-hittan szakos OSB tanulmánya is megerősíti, hogy Bánhegyi Jób „a pannonhalmi bencés főiskola magyar irodalomtörténet tanára, Habsburg Ottó házitanítója majd 1930-ban az érettségiztető bizottság tagja a spanyolországi Lequeitióban. 1938-tól 1950-ig volt a győri székház főnöke, 1952–1966 között pedig magyar nyelvet és irodalmat tanított a gimnáziumban. 1945 előtt irodalmi, művészeti estek és egyéb rendezvények országos hírű előadójaként jelentős kulturális tevékenységet folytatott" (Barkó 2012a: 399).

Neveléstudományi szempontból különösen figyelemre méltó a *Nem vagy már kisleány!* című könyve, melyben a színháztól a moziig, az arcfestéstől a báli ruháig, a barátkozástól a szerelemig, az evezéstől a női életpályákig számtalan élethelyzetben ad tanácsot egy korabeli Pirike nevű kisleánynak (Bánhegyi 1932).

Jób atya a kortárs irodalom és művészetek ismerője volt, több nőíró, pl. Erdős Renée, Gulácsy Irén, Kaffka Margit, Szederkényi Anna, Tormay Cecile alkotásait méltatja elismeréssel a Magyar nőírók című kötetében.

A fenti életrajzi adatokat kiegészítettem bencés atyáktól származó gondolatokkal. A papnövendékeket a választott szaktárgyból Pannonhalmán és Győrött a legképzettebb tanárok készítették fel, többnyire azok, akik doktoráltak is az adott tárgyból. Az egyetemi hallgatók állami diplomát úgy kaptak, hogy a főbb vizsgákat a pesti (vagy más) egyetemen kellett letenniük, lényegében véve egyetemi magántanulók voltak.

A következő részletek Kerekes Hubert OSB történelem-hittan szakos szerzetestanár leveléből származnak. Arra a kérdésre válaszolt, hogy mit tud a rend belső képzéséről: „Hogy korábban, pl. a XVIII. században hol szerezték a bencések a diplomájukat, azt nem tudom. De a Pázmány által alapított egyetem már 1635-től megvolt Nagyszombatban, Mária Terézia pedig Budára költöztette. És létezett felsőfokú képzés Győrben is, itt is volt akadémia. Nem tudom, milyen szintű végzettséget követelt meg a Rend a tanáraitól. A II. József-féle feloszlatásig csak Pozsonyban és Modoron volt iskolánk. Gondolom, addig Nagyszombatban tanulhattak. Végül is a tanárképzés tömegessége csak az 1802-es visszaállítás után vált szükségessé. Hogy egy-egy tanár hányféle tárgyat oktatott, akkor feltűnő (számomra az volt), hogy nagyon sokfélét. Elég jól látható, hogy kb. 1880-ig valaki pl. végzett bölcsészként nyelvet, történelmet, irodalmat, földrajzot is tanított. Akkoriban szerintem még nem voltak az egyetemi szakok se annyira differenciáltak, mint később. Egy diplomába még sok tantárgy belefért. Sárközy[2] például pesti egyetemi bölcsészeti doktorátussal 1945 után matematikát tanított. Ez ma elég meghökkentő lenne" (Kerekes magánlevél 2021.)

A győri bencés diák, Berger József tanárait eredeti, színes egyéniségeknek tartotta, akik nem uniformizálták a diákjaikat sem, de abban megegyeztek, hogy rendre, fegyelemre, pontosságra és lelkiismeretes munkára szoktatták őket (Bánhegyi 1967). A *Séta bölcsőhelyem körül* című fejezetben arról vall, milyen haladó szellemiségben nevelték őt és hat testvérét a szülei: „A fiúk főiskolát, egyetemet végeztek: én pap és szerzetestanár lettem, Ferenc a budapesti közgazdasági egyetemen szerezte agrármérnöki oklevelét, Béla a Ludovica Akadémiát végezte el és a második világháborúban mint őrnagy szolgált, Emilt pedig a budapesti tudományegyetem avatta orvosdoktorrá. A leányok is korszerű nevelést kaptak:

Pannonhalma, 1932., Nem vagy már kisleány! Komárom. 1932., Harsányi Lajos költészete. Pannonhalma. 1934., Harsányi Lajos válogatott költeményei. Bp. 1935., Magyar nőírók. Bp. 1936., P. Gulácsy Irén regényei. Pannonhalma. 1937." (Arcanum Magyar Életrajzi Lexikon)

[2] Sárközy Pál OSB 1885-1954

Anikó tanítói oklevelet szerzett a győri állami tanítóképzőben, Ilona a soproni orsolyitáknál érettségizett és képesítőzött. Csak Mariska húgomnak kellett törékeny szervezete és betegeskedése miatt korán félbeszakítania tanulmányait" (Bánhegyi 1967: 9–10). Őszintén írja le azt is, hogy a lányok társaságában is jól érezte magát, hiszen ismerte húgai barátnőit. Hivatása erősödésével, komoly aszkézissel háttérbe szorított mindent, amit nem látott a pap és szerzetes egyéniségéhez illőnek. Ugyanakkor előrevetíti, hogy a nőkérdés sokkal később, lelkigyakorlat vezető korában és irodalmi működésével kapcsolatban vált elméleti és gyakorlati, de nem személyes problémájává (Bánhegyi 1967: 17).

Visszaemlékszik arra is, hogy Győrött a század elején Strommer Viktorin[3] bencés professzor szerzett ezen a téren érdemeket: „Negyedéves koromban már dr. Strommer Viktorin volt a perjelünk" (Bánhegyi 1967: 70).

Bánhegyi Jób a vallomásában a már korábban felvetett nőkérdésre később visszatér a nőirodalom területén megjelent műveiben.[4]

[3] Strommer Viktorin OSB (1875-1948) gimnáziumi hittanár Győrött, 1904-20: főiskolai tanár Pannonhalmán, 1904/05: szertartó és 1912/13: tanfelügyelő. 1920: perjel, 1926: Pannonhalmán főiskolai igazgató. 1931:Budapesten házfőnök 1933-39: tihanyi apát. 1940-től Zalaapátin élt nyugalomban.

[4] „nem mondhatom azt, hogy idegen előttem a leányok világa. Aztán évek óta sok külföldi nőíró regényeit, versesköteteit olvastam, köztük Enrica Schaumann, Gertrud von le Fort, Grazia Deledda, Tormay Cecile, Szederkényi Anna, Erdős Renée, Gulácsy Irén, Kaffka Margit műveit, kritikákat írtam róluk, szabadegyetemi előadássorozatban beszéltem Győrött a modern magyar nőírókról, tudatosan tanulmányoztam tehát, hogyan látják a női műalkotók a maguk szemével magukat, a világot és az életet, milyenek az eszményeik, problémáik és válságaik, egyszóval nekem lehet, sőt van is tanulságos mondanivalóm a mai leányok számára" (Bánhegyi 1967: 156). „Anyaggyűjtésre nem kellett sok időt fordítanom. Elkészítettem a könyv tervét; legyen benne szó mindenről, amire a serdülő leány kíváncsi és amit tudnia is kell ahhoz, hogy öntudatos katolikus nagyleány váljék belőle. A katolikus világnézet alapelvei, az élet értelme, célja és értékrendje, a női hivatás és életformák, szerelem, házasság, jellemtípusok, barátság. levelezés, könyv, színház, irodalom, sport. tánc, háztartás és sok más kérdés került megbeszélésre könyvemben, amely végső céljaként a legfőbb és örök női eszménykép, a Szűzanya jellemének és életstílusának követésére kívánja ráhangolni olvasóit" (Bánhegyi 1967: 157).

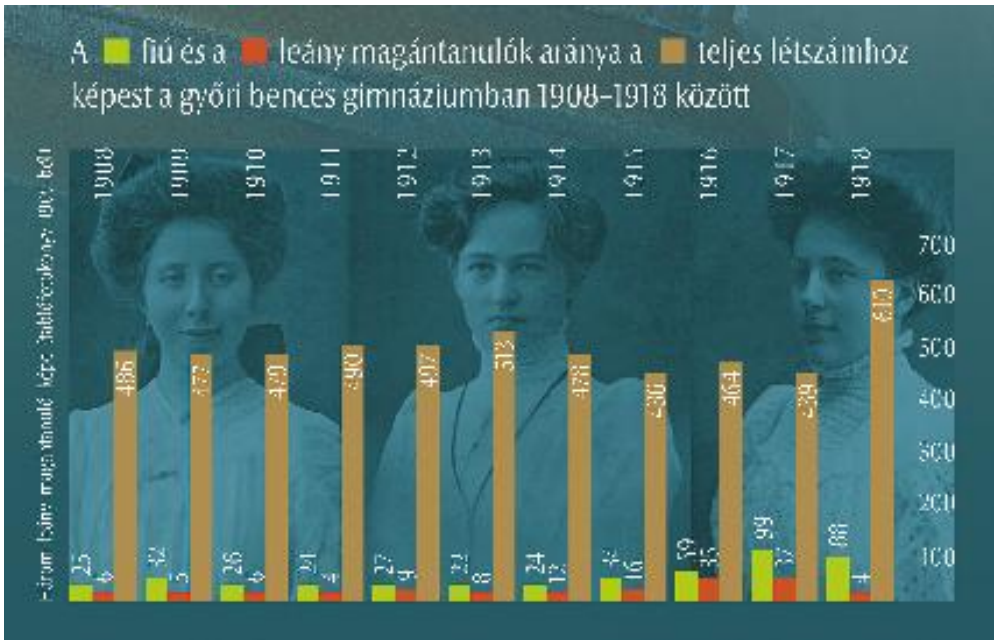
3.3. A leány magántanulók megjelenése a győri bencés gimnáziumban 1905–1918 között

A tablók tanúsága szerint az első magántanuló leány, Gosztonyi Gizella 1905-ben tett érettségi vizsgát a győri bencéseknél.

Bánhegyi Jób 1917-ben vizsgázott a Győri Szent Benedek-rendi Főgimnáziumban Meszlényi Lambert igazgatósága alatt. A tablón Berger Józsefen kívül egy leány magántanuló képe is szerepel, Gollowitz Emíliáé. Érdekes módon a szerző az egyébként nagyon részletes és olykor túl aprólékos visszaemlékezésében egyetlen szót sem ejt osztálytársnőjéről. Az 1. ábra mutatja a tablót, amelyen középen, az igazgató és az osztályfőnök képe alatt látható Gollowitz Emília, az 1. sorban balról a 4. fotón pedig Berger József.

1. ábra A Győri Szent Benedek-rendi Főgimnázium érettségiző növendékeinek tablója 1917-ből
Forrás: Pannonhalmi Főapátsági Könyvtár 2021.

A 2. ábra arról tanúskodik, hogy a magántanuló lányok 1908–1918 között egyre nagyobb számban érettségiztek a győri bencés gimnáziumban. Vallásukat tekintve többnyire izraeliták voltak. Az 1880-as években tehetős morvaországi zsidó családok telepedtek meg Győrött, akik a városban gyárakat alapítottak, többek között az Austelitz, Hermann, Koetlin, Grab, Richards alias Kohn családok, akik leányaikat azért iratták a győri bencés gimnáziumba, hogy tovább tanulhassanak, hiszen a város más középfokú intézményei még nem álltak készen a fogadásukra. A lányok többsége valóra váltotta a hozzájuk fűződő reményeket, hiszen a sikeres érettségi vizsgát követően egyetemeken tanultak tovább, majd néhányan kiemelkedő életutat jártak be.



2. ábra A fiú- és leány magántanuló aránya a teljes növendéki létszámhoz képest 1908-1918 között a Győri Szent Benedek-rendi Főgimnáziumban
Forrás: Szent Benedek-rendi katolikus értesítők.
https://library.hungaricana.hu/hu/collection/iskolai_ertesitok_gyor_szent_benedek_rendi_katolikus_gimnazium/
(letöltve: 2022.01.19.) alapján saját szerkesztés 2021.

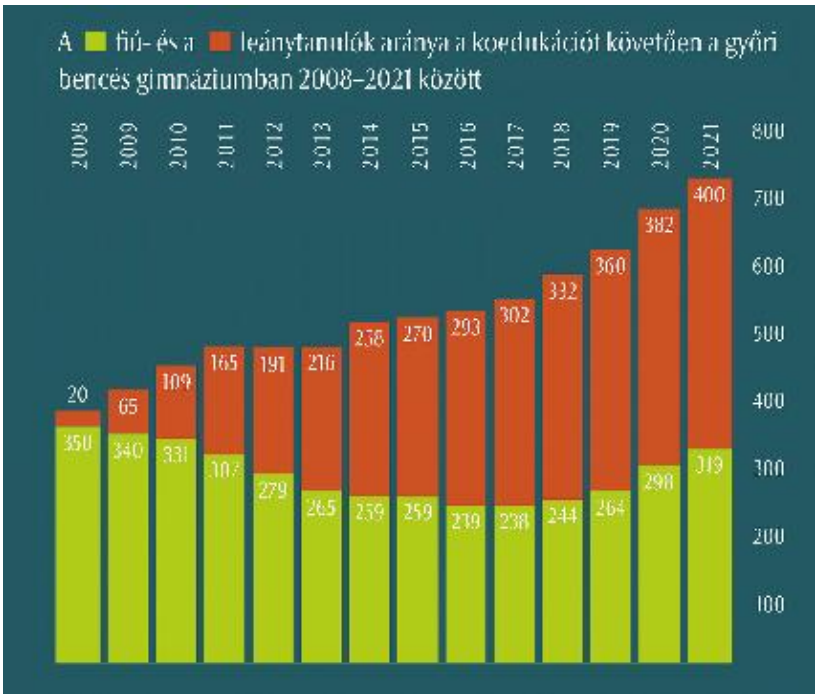
A grafikon hátterében annak a három női magántanulónak a fényképe látható, akik az 1909-es tablófotókönyv utolsó oldalán szerepelnek. Kiemelkedik közülük a középen elhelyezett, a későbbiekben dr. Csia Sándorné dr. Leicht Mária, aki fogorvos lett, majd 1932-ben maga is publikált *Amit egy nagyleánynak tudnia kell…* címmel illemtankönyvet.

3.4. A 2008-tól napjainkban is zajló koedukációs oktatás eredményei

Horváth Dori Tamás OSB (1948-2016) a 2005-ben eldöntött a koedukációról nyilatkozott a Népszabadságnak. Az interjúban a perjel atya megemlíti, hogy a világ más bencés iskolái már korábban is megnyitották kapuikat a lányok előtt, de Magyarországon elsőként a Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium követi a példájukat. Az elhatározás mögött jórészt a szülők igénye áll, hogy ne csak fiaikat, hanem lányaikat is ugyanabba a bencés szellemiségű iskolába járathassák. Hajba Ferenc interjúkészítő kérdésére, hogy mi a szerepe, a rangja, s a férfiéhoz képest és mekkora a tekintélye a nőnek a bencés értékrendben, kultúrában, a szerzetestanár így felelt: „Én az Ószövetségben található megközelítést tanultam a teológián és vallom, képviselem ma is, hogy az Isten az embert saját képére teremtette férfinak és nőnek. A férfi és a nő együtt alkotja az istenarcot, melyet nem tudunk kialakítani anélkül, hogy a férfit és a nőt ne tekintenénk egyenrangúnak” (Népszabadság 2007.12.24: 6).

Horváth Dori Tamás arról is szólt, hogy a győri bencés gimnázium története során teljesen természetes módon éltek együtt katolikus, evangélikus, református és izraelita diákok. Megítélésem szerint hasonló helyzet állt elő kétezres évek elején, mint 1908–1918 között: a családok igényt tartottak leányaik bencés neveltetésére. Bár újabb kutatást igényelne, de mint ebben a gimnáziumban tanító pedagógus tapasztalom és igazolom az atya előrelátását, hogy a lányok jelenlétének köszönhetően „kopik valami a fiúk érdességéből, fogékonyabbak lesznek a finom rezdülésekre, s megtapasztalják a lányokkal való kapcsolatteremtés kulturált módjait” (Népszabadság 2007.12.24: 6).

Emellett, ahogy a 3. ábra is szemlélteti, a lánytanulók száma 2015 óta meghaladja a fiúkét.



3. ábra A fiú és leány tanulók aránya az összlétszámhoz képest 2008-2021 között a Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégiumban.
Forrás: Szent Benedek-rendi katolikus értesítők.
https://library.hungaricana.hu/hu/collection/iskolai_ertesitok_gyor_szent_benedek_rendi_katolikus_gimnazium/
(letöltve: 2022.01.19.) alapján saját szerkesztés 2021.

3.5. A Z-generáció

A középiskolai oktatásra még két évig fognak jelentkezni a Z-generáció tagjai, ezt követően az Alfa-generáció fog következni.

A Z-generációnak nevezett nemzedék 1995–2010 között született, tehát 2021-ben a legfiatalabb tagja 12, a legidősebb pedig 25 éves. „Adott egy sérülékeny, de büszke generáció jó képességekkel, magas elvárásokkal, amely a 21. századi pedagógia elveinek (tudásépítés, együttműködés, önszabályozás, a valós problémák megoldása, kommunikáció és kreatív IKT használat) következetes alkalmazását fokozottan igényli. A sikeres munkához azonban a mai oktatás több tényezőjén is változtatni kell. […] Az informatikai eszközök használata önmagában még nem jelent paradigmaváltást. A 'digitális transzformáció' elsősorban nem technológiai, hanem pedagógiai téren kíván gyökeres változást. Nincs ugyanakkor univerzális módszer, hanem az egyes alkalmazott oktatási módszerek egyensúlya és változatossága szükséges" (Stohl 2021: 124–125). Stohl százados úr konklúziója az, – miután tanulmányában több kísérleti eredményre is kitért, – hogy a Z-generáció tagjai a tudást kézzel fogható módon, objektívan, számszerűsíthetően, könnyen számon kérhetően és tesztelhetően kívánják elsajátítani. Nem ragaszkodnak a hagyományos tankönyvekhez, szakirodalomhoz, sokkal jobban szeretnének hagyatkozni a saját jegyzeteikre, a maguk által elért elektronikus tartalmakhoz. A figyelmüket és motivációjukat játékos eszközökkel, gyors visszajelzésekkel, közvetlen kommunikációval, új digitális anyagokkal tudják fenntartani (Stohl 2021).

Nem kérdés, hogy a digitális kompetenciákat fejleszteni kell, valamint az sem, hogy az új generáció már digitális bennszülöttként jön a világra, míg az idősebbek „csak" bevándorlók, miközben a negyedik ipari forradalom korát éljük, a 4.0-át. Yuval Noah Harari 2019-ben megjelent 21 lecke a 21. századra című könyvében többek között azzal foglalkozik, milyen morális kérdéseket vet fel a tudomány és a technológia robbanásszerű fejlődése a 21. században. A Jeruzsálemi Héber Egyetem Történettudományi Intézetének oktatója megállapítja, hogy „2018-ban az egyszeri ember egyre jelentéktelenebbnek érzi magát.

Különös kifejezések röpködnek a kormányzati agytrösztökben és a technológiai konferenciákon – 'globalizáció', 'blokklánc', 'genetikai tervezés', 'mesterséges intelligencia', 'gépi tanulás'" (Harari 2019: 21). Az emberiség évezredeken át az istenek törvényszerűségeit tisztelte, majd fontosabb lett az emberi szabadság, manapság pedig annak vagyunk tanúi, hogy a hatalom átkerül az algoritmusokhoz, amelyek jobban fognak ismerni minket, mint mi saját magunkat (Harari 2019).

4. Eredmények, a kutatás alkalmazhatósága

Az iskola gyakorlatában megjelenő bencés pedagógia sajátos nevelési-oktatási módszerei a következő értékek megvalósulására való törekvésben fogalmazódnak meg: szeretet, közösség, misszió, szolgálat, bizalom, alázat, kapcsolatok, egyensúly, munka, egyszerűség, imádság, spirituális és lelki fejlődés, vendégfogadás, személyre szóló odafigyelés, tovább kísérés a felnőtté válás útján. Fontosnak tartják a discretio (RB 64,16), azaz a jó és a rossz megkülönböztetésének művészetét, a temperare (RB 64,18), azaz a mértéktartás elvét, a hemina (RB 40, 3), azaz a helyes mérték elsajátítását, a holisztikus szemlélet megvalósítását az oktató-nevelő munkában.

Szent Benedeket idézve: „az apát […] tudja, hogy milyen nehéz és terhes feladatot vállalt magára: a lelkek irányítását és sokféle ember szokásainak szolgálatát. Az egyiket ugyanis gyengédséggel, a másikat dorgálással, a harmadikat rábeszéléssel vezesse" (RB 2,31). „Szívünk megegyezzék a szavunkkal" (RB 19,6).

A Regula a Z-generáció diákjának és az őt tanító tanárnak is üzen az apátoknak szóló fejezeteiben:

- Ora et labora!, azaz Imádkozzál és dolgozzál!
- „Mindent olyan fokban rendeljen el, hogy legyen, ami után az erősek vágyódhatnak, de a gyengék se ijedjenek vissza!" (RB 64,19)[5], amely a gimnázium pedagógiai programjában is szerepel (czuczor.hu).
- „A tétlenség a lélek ellensége" (RB 48,1).
- „Kerülje a túlzást, hogy míg túlságosan meg akarja tisztítani a rozsdától, el ne törje az edényt" (RB 64, 12).

A kutatás során végzett empirikus-kvantitatív eredmények beigazolták azt az előfelvetést, amelyek szerint az oktató-nevelő munkát folytató Benedek-rendiek a 20. század elején, 1908–1918 között felismerték a győri családok igényeit, engedélyezték a leányok számára magántanulói státuszban letenni az érettségi vizsgát, hozzásegítették őket a felsőfokú intézményekbe való bejutáshoz.

A 2008-ban bevezetett koedukációnak köszönhetően folyamatosan emelkedik a leánytanulók aránya a gimnáziumban, 2021-ben már a diákság több mint a fele lány. Beigazolódtak Horváth Dori Tamás OSB perjel előfelvetései: „Az elképzelések szerint a háromszáznál több diáknak mintegy egyharmada lesz lány" (Népszabadság 2007.12.24: 6).

A következő kutatási szakaszban a 2008–2012 között a gimnáziumban elsőként tanult és végzett leányokat szólítom meg a 2022-ban esedékes jubileumi érettségi találkozójuk alkalmával. A kérdőíves módszert fogom alkalmazni, hogy tíz év távlatából kapjunk képet a koedukáció első időszakáról tanulói szemszögből. Örömömre szolgál, hogy e kutatási eredmények iránt a rend is érdeklődik.

[5] A rövidítés jelmagyarázata egy példa segítségével: Regula Benedicti 64. fejezet 12. vers

Összegzés

Összességében megállapíthatjuk, hogy a bencés tanító rend a világ gyors változásaira gyorsan reagált, ugyanakkor ellenségkeresés helyett távol tartotta magát a nem kívánatos, nem produktív, az elveivel nem egyező jelenségektől.

A benedeki Regula a XXI. századi bencés közösségek életében is fontos szerepet tölt be. Naponta hallgatják, és amit a mai körülmények között alkalmazni lehet belőle, azt alkalmazzák. Állandó vizsgálat tárgyává teszik, hogyan lehet a Regula lelkiségét tovább vinni. Az apátnak szóló tanácsok jól hasznosíthatóak a pedagógusok életében is. A győri bencés gimnáziumban civil és szerzetestanárok oktatják, nevelik a fiatalokat. A régi idők bencés tanárait érdemes példamutatásként megidézni pontos, fegyelmezett, lényegre törő, holisztikus szemléletű, alapos, önfejlesztő magatartásuk miatt. Ugyanakkor haladni kell a korral, ezért állandóan új módszereket keresnek, mindig más működik. A bencés gimnáziumban a diák tudásának egy részét nem kognitív, hanem mimetikus módon sajátítja el: hallgatja, figyeli, utánozza, követi a közösség jó példáit falakon belül és kívül egyaránt.

A tradícióra épülő és egyben megújulni képes szabályrendszernek hála a bencés szerzetesközösségek és iskoláik továbbra is fáradhatatlanul keresik az egyensúlyt, a kapcsolatot az őket körülvevő társadalommal Európában immáron 529, Magyarországon 996, Győrött 1802 óta.

Irodalom

A Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium pedagógiai programja. https://czuczor.hu/cms/wp-content/uploads/2021/06/2021-PP.pdf (letöltve: 2021.11.30.)

Bánhegyi J OSB. 1932. *Nem vagy már kisleány! (A mai leány életútja.)* Komárno: Metlesich Kálmán könyvnyomdája.

Bánhegyi J. OSB. 1967. *Életem és sorsom.* Kézirat. Pannonhalma.

Barkó G.Á. OSB. 2012a. *Bencések Győr város kulturális életének szolgálatában a 20. században.* In: Illés P.A.–Juhász-Laczik A. OSB. (szerk.): Örökség és küldetés.

Barkó G.Á. OSB. 2012b. Változások a győri Czuczor Gergely Bencés Gimnázium és Kollégium oktató-nevelő munkájában, különös tekintettel a koedukáció bevezetésére. Tóth Konstantin OSB tanulmányának kiegészítéseként készítette. Kézirat.

Dr. Kovács Pál Könyvtár és Közösségi Tér honlapja. https://www.gyorikonyvtar.hu/gyel/index.php/B%C3%A1nhegyi_(1920-ig_Berger)_J%C3%B3b_J%C3%B3zsef,_dr. (letöltve: 2021.11.15.)

Harari, Y.N. 2019. 21 lecke a 21. századra. Budapest: Animus.

Kerekes H. OSB levelei (magánlevél, 2021)

Magyar Életrajzi Lexikon https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-eletrajzi-lexikon-7428D/b-74700/banhegyi-job-jozsef-1920-ig-berger-7487D/ (letöltve: 2021.11.15.)

Németh A. 2012. *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775-1945. Nemzetközi fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Népszabadság 2007.12.24. A Teremtésben nincs kiemelt státus. A jövőben lányok is tanulhatnak a győri bencéseknél. 6. https://adt.arcanum.com/hu/view/Nepszabadsag_2007_12/?pg=532&layout=s&query=Horv%C3%A1th%20Dori%20Tam%C3%A1s (letöltve: 2021.12.10.)

Stohl R. 2021. *„Így neveld a sárkányodat!" – A Z-generáció képzési és tanulási szokásairól.* https://kiadvany.magyarhonvedseg.hu/index.php/honvszemle/article/view/443/425 (letöltve: 2021.11.15.)

Szent Benedek Regulája. 2017. Fordította: Söveges D. Harmadik kiadás. Pannonhalma: Pannonhalmi Főapátság: Bencés Kiadó.

Szent Benedek-rendi katolikus értesítők. https://library.hungaricana.hu/hu/collection/iskolai_ertesitok_gyor_szent_benedek_rendi_katolikus_gimnazium/ (letöltve: 2022.01.19.)

Szent Biblia (ford.: Károli G.) https://mek.oszk.hu/00100/00161/html/o/1-moz/chap001.html (letöltve: 2021.12.10.)

A mesék világa napjainkban – meseolvasási szokások a családban

Vörösházi Györgyné
Apor Vilmos Római Katolikus Óvoda, Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola, Gimnázium és Kollégium, Győr

Bevezetés

A XXV. Apáczai Napok Tudományos Konferencia mottója: „A múltból táplálkozó jövő-hagyomány és fejlődés”. Tanulmányom témája illeszkedik ehhez a gondolathoz, hiszen a mesékben lévő tudást évezredek óta továbbadták egymásnak a generációk, amellyel a mindennapi életben való eligazodást segítették.

35 éve gyakorló pedagógusként tapasztalom a mesemondás gyermekekre gyakorolt pozitív hatásait: a teremtett világ nagy összefüggéseinek megértését, a nagy érzelmek feldolgozásának elősegítése; fókuszálásra és egymás iránti türelemre tanítása. A mesék felkeltik a gyerekek kíváncsiságát, motiváló erővel bírnak. A mesehallgatás oldja a feszültséget, a szorongást. Ez a jótékony hatás a hátrányos helyzetű és a kiemelt figyelmet igénylő tanulóknál különösen fontos. A tehetséges tanulók is kibontakozhatnak a mesék által. Minden tanévben szívesen szervezem meg az iskolai mesemondó versenyt, ahol tanítványaink szép mesélése által, mi tanítók is gazdagodunk. Mindig rácsodálkozom arra, hogy a kisgyerekek 3–5 perc hosszúságú meséket képesek memorizálni és szépen előadni. Zsűritársaimmal együtt sok tehetséget fedeztünk fel így, akik később a regionális és megyei versenyeken is jó eredményeket értek el. Régi tanítványaink közül lett hivatásos mesemondó, előadóművész, színész.

Konfliktusok megelőzése, kezelése esetén is éltem egy-egy tanulságos mese eszközével. Amikor mesélek tanítványaimnak, értéket közvetítek és élményt is nyújtok számukra. Az alsó tagozatos gyerekek különösen kedvelik a népmeséket, ahol a mesehős leküzdi az akadályokat és csavaros észjárással rendelkezik. A meséket jutalomként is szoktam adni, így a tanulók önértékelése is fejlődik általuk. Úgy gondolom, hogy minden nehezítő tényező ellenére (időhiány, videojátékok) a gyermekekben ma is megvan az igény a mesehallgatásra, meseolvasásra, mesemondásra. Az is tény, hogy sok olyan gyermek van, akinek nem mesélnek otthon. Ezért szerettem volna megérteni, hogy mennyire van jelen a mese, a mesemondás a családok életében. Ennek érdekében két alkalommal felmértem az iskolámba járó második osztályos tanulóink és szüleik mesemondási szokásait. Az így nyert adatok lehetőséget biztosítottak a változások nyomon követésére, következtetések levonására.

Úgy gondolom, hogy pedagógusként és szülőként nem mondhatunk le arról a kincsről, tudásról, ami a mesékben sűrűsödik. Küldetésemnek tekintem a mesék, a mesemondás népszerűsítését. Követem a téma szakértőinek munkáit, közülük is kiemelem Dr. Kádár Annamáriát, Dr. Boldizsár Ildikót és Bajzáth Máriát.

Célom, hogy tanulmányomban bemutassam a mesék világát, adatokra támaszkodva kijelöljem teendőinket iskolámban, tanulóink olvasóvá nevelése érdekében, és ezt a tudást szélesebb körben is megosszam. Kutatási kérdésem: Mennyire van jelen a mese a családok életében? Hipotézisem szerint, tanítványaim egyharmad része nem hall naponta, élő szóban átadott mesét vagy történetet.

Tanulmányom első részében, szakirodalomra támaszkodva a következő kérdésekre keresem a választ:

- Mire tanítanak a mesék, a mesehősök napjainkban?
- Milyen mesekorszakok vannak?
- Miért fontos a mesemondás?
- Mikor és hogyan meséljünk?
- Hogyan képesek gyógyítani a mesék?

A második részben beszámolok feltáró-elemző munkámról, amelyet a családok meseolvasási szokásairól végeztem. Kérdéseim a meseolvasás gyakoriságára, időtartamára, azok típusaira, a mesélés körülményeire vonatkoztak, valamint demográfiai adatokat is gyűjtöttem. Az online kérdőívek elemzése megmutatja jövőbeli feladatainkat a mesék népszerűsítése és az olvasóvá nevelés érdekében, így osztálytermi gyakorlatunkban nagy hasznossággal bír. Ezt a kérdőívet kétszer, a 2018/2019-es, illetve 2019/2020-as tanévben is elvégeztem, lehetővé téve a változások nyomon követését.

1. A mesék világa

A mesepszichológiai, mesepedagógiai témájú szakirodalmat tanulmányozva a bevezetésben említett öt kérdés fogalmazódott meg bennem. A kérdéseimre kapott válaszok megértése nagyban segítheti a pedagógusok munkáját, és a családok életét is kedvezően befolyásolhatja. Ebből a szempontból fontosnak tartom közzétételüket.

1.1. Mire tanítanak a mesék, a mesehősök napjainkban?

Régebben a mesék a felnőtt közönséghez szóltak. Úgy gondolom, hogy napjainkban is fontos szerepük lehet, nemcsak a gyermekek, hanem a felnőttek életében is. A mesékből – korosztálytól és foglalkozástól függetlenül – mindenki erőt meríthet. A kicsiktől kezdve az idős emberekig, mindenkinek az életéhez találhatunk útmutatást bennük, lelki egészségünk védelme érdekében. Kádár (2012) a következő ajánlást adja:

- Lássuk meg és fogadjuk el a csodákat!
- Merjünk elindulni, lehetőleg atyai-anyai áldással!
- Keressük meg a saját utunkat, ne siessünk, ne térjünk le a jó útról!
- Segítsünk, ha olyan társakkal találkozunk, akik segítségünket kérik, legyünk képesek elfogadni mások segítségét!
- Higgyünk a jóság, őszinteség, hitelesség erényeiben!
- Tiszteljük a másik embert, fogadjuk el, ha veszítünk!
- Ne adjuk fel, ha elveszítünk egy csatát!
- Mutassuk ki érzelmeinket: örömet, bánatot, fájdalmat, csalódottságot!
- Ne ítélkezzünk felszínesen!
- Ne féljünk a veszteségektől, kudarcoktól, tanuljunk belőlük!

1.2. Milyen mesekorszakok vannak?

Óriási mennyiségű mesét találhatunk otthonunkban, a könyvesboltokban, az interneten. Időigényes feladat a megfelelő tartalom kiválasztása, de nagyon is szükséges, mert hosszú távon a ráfordított idő és energia többszörösen megtérül. Fontos, hogy figyelembe vegyük az életkori sajátosságokat.

Magzati korban fontos az érzelmi kapcsolat kialakítása, a szeretetkifejezés, az identitás elismerése. Születéskor és csecsemőkorban egymást követik a ringatók, bölcsődalok, mondókák, ölbeli játékok. Kisgyermekkorban a lapozgatók, leporellók, versek nyújtják a legnagyobb élményt. Óvodás korban fokozatosan eljön a láncmesék, a rövidített állat- és novellamesék ideje. Kialakul a mesetudat, a tündérmesékkel elkezdődik a nagy mesekorszak.

A 6–7 éves iskolás gyermek már reálisabban látja a dolgokat, 8–10 éves iskolás korban pedig kialakul az irodalmi érdeklődés.

Bühler (1931 in Kádár 2012) három nagy mesekorszakot különít el.

- 1–4 év: Paprikajancsi kor (saját élet eseményei),
- 4–8 év: igazi mesék (csodálatos álomvilág),
- 8–10 év: Robinson-mesék (izgalmas cselekményű történetek).

Boldizsár Ildikó kiemeli, hogy a gyermek olvasóvá válásához olyan szövegekre van szükség, amelyek a tudatát és tudattalanját egyaránt érdeklik (Boldizsár 2012).

1.3. Miért fontos a mesemondás?

Gyakorló pedagógusként nap mint nap tapasztaltam a mesék pozitív hatását a beszédkészség és beszédértés fejlődésére, a magatartásra, az érzelmi intelligenciára. Úgy gondolom, hogy az utóbbi két tanévben, a pandémia miatt (maszkviselés, online oktatás), az előző évekhez képest több gyermek beszédfejlődésében történt elmaradás, egyre több kisgyerek szorul logopédiai fejlesztésre. A mesék segíthetnek nekünk a kialakult hiányok pótlásában, a szókincs bővítésében.

A mese jó eszköz, hogy gyerek és felnőtt között hidat képezzen, csökkentse a nyelvi nehézségeket és értelmi különbségeket. A 3–7 éves korú gyerekek a mesehősökkel való azonosulás révén partnerré válnak a problémamegoldásban, ötletelésben: a mesék varázsa sokat segíthet a mindennapi viselkedésbeli nehézségek leküzdésében (Ortner 2017).

„A digitális bennszülötteknek is nevezett alfa-generáció korában a vizuális ingerek tömkelege háttérbe szorítja a belső képalkotást, és ezáltal a kreativitás és a fantáziatevékenység fejlődését. Ennek ellensúlyozására az egyik legjobb eszköz a meseolvasás” (Táncsics–Tóth-Farkas 2020: 73–74).

A pozitív pszichológia (Kádár 2012) leírta a tanult sikeresség, leleményesség fogalmát, amelybe az ismeretek, a konfliktus- és stresszkezelés, valamint a reziliencia, azaz a rugalmas ellenálló képesség is beletartozik. A mesemondás során megvalósulnak ezek a tényezők:

- megbízható, stabil kapcsolat (anya, apa érzékenysége, válaszkészsége, alkalmazkodása gyermeke igényeihez),
- stabil és kiszámítható környezet (pozitív, önbeteljesítő jóslat),
- a környezetben lévő, utánozható, követhető minta (hiteles nevelők, mesehősök követhető példái),
- jól tagolt, minőségi időélmény (szertartások, rituálék a napirendben).

„A mese a gyerek lelkivilágát testesíti meg” (Kádár 2012: 269), segít az érzelmek feldolgozásában, az ambivalens érzések feloldásában. A mese folyamatszemlélettel, optimistán, illetve mágikusan készít fel a nagybetűs életre. A mesék általában folyamatszemléletűek, mert az élet fázisait egymás után, összefüggésében mutatják be (elindulás, próbák, nehézségek, párválasztás, stb.). Emellett a mesék optimisták, hiszen a krízisek átmenetiek, aki kitartó, végül sikerrel jár. Emellett ezek a történetek mágikusak, mivel a racionalitás talajától elrugaszkodva, új kereteken belül zajlanak (Kádár 2012).

1.4. Mikor, hogyan és miről meséljünk?

A Slow Life (Lassú, minőségi élet), a Slow Food (Lassú étkezés), a Slow Travel (Utazz lassan!), a Slow City (Élhető város) mozgalmak mellett megjelent a Slow Parenting! (Nevelj lassan!) mozgalom. Ez az irányzat a minőségi szülő–gyermek kapcsolatra helyezi a hangsúlyt, arra, hogy legyen időnk meghallgatni gyermekünk élménybeszámolóit, mesélni neki, törődni szorongásaival, félelmeivel. Ehhez fontos, hogy nyugodt körülményeket teremtsünk. Az iskolában mesekuckó kialakítását, mesepárnák, meseszőnyeg használatát javaslom. A mesemondás helyét kijelölhetjük akár varázskör megrajzolásával is. Az otthoni rituálék

bevezetése is fontos lehet, így tudjuk a mesélésre szánt időt, és teret elkülöníteni. Hanghordozásunkkal, gesztusokkal, mimikával is jelezzük, hogy a történet nem a megszokott környezetben játszódik! A mesét érthetően, lassan mondjuk, és ne egyszerűsítsük le! A mesét nem kell magyarázni. Bármiféle értelmezés, kioktatás, hasonlítgatás szándékainkkal ellentétes irányban hat.

A személyes élettörténet mesélése hozzájárul az éntudat, a túlélési, megküzdési képességek kialakításához és személyes múltunk megteremtéséhez. Tapasztalatom szerint vannak szülők, akik nem tartják ezt fontosnak, mások akkor is mesélnek, amikor a gyermekük nincs a mesét befogadó állapotban. Tanácsolom, hogy találjuk meg az arany középutat, merjünk bátran és spontánul mesélni. Szülőként és pedagógusként egyaránt fontos, hogy ne csak mesélők, hanem a gyermek meséinek, történeteinek, élményeinek meghallgatói is legyünk.

1.5. Hogyan képesek gyógyítani a mesék?

Óriási felismerés volt számomra, amikor sok-sok éve, a saját problémámat és annak megoldását felfedeztem az egyik mesében. Ennél súlyosabb esetek (pl. félelem, hangulatzavar) feloldásáról is van tudomásom. Ezzel a kérdéskörrel a meseterápia foglalkozik. „A meseterápia azon a felismerésen alapul, hogy nincs olyan élethelyzet, amelynek ne lenne mesebeli párja” (Boldizsár 2017: 21). A szerző ebben a munkájában leírja meseterápiás módszerét, a gyógyulás lépéseit, az elakadás okainak feltárásától kezdve, a megfelelő mese és a segítők megtalálásán keresztül, az elvesztett egyensúly helyreállításáig. Ha valami rosszul működik, meg lehet változtatni, ki lehet javítani. Ebben a folyamatban rejlik a mesék gyógyító hatása (Boldizsár 2017).

Úgy gondolom, hogy ezért is érdemes minél több mesét megismerni és átadni tanítványinknak. A mesék ismerete speciális megküzdési eszközt ad a gyerekek számára egy-egy nehezebb élethelyzetben (pl. testvérféltékenység, dackorszak, veszteségek). A mesehősök követhető mintákkal szolgálhatnak, kiutat mutathatnak, megerősítést adhatnak egy-egy sorsfordulónál.

2. Meseolvasási szokások felmérése szülők körében

2.1. A vizsgálat háttere

A bevezetésben és az 1. részben leírtak alátámasztják, hogy gyakorló tanítóként miért tartom fontos küldetésemnek a mesék, a mesemondás népszerűsítését. Ezen túl gyakran felmerült a pedagógus kollégákkal történő beszélgetések során, hogy tanítványaink beszéd- és szövegértésével nem vagyunk elégedettek. Érdemes gondolkodni azon, hogy mi lehet a probléma gyökere, miért van egyre több ilyen kisgyerek, akinek ez nehezen megy. A szakirodalom tanulmányozása engem megerősített abban, hogy a szövegértés, az olvasóvá nevelés nem az iskolában, nem is az óvodában kezdődik, hanem az otthoni mesehallgatással, mesemondással, történetmeséléssel. Így bővül a kisgyerek szókincse, képes lesz figyelni arra, amit hall, közben folyamatosan működik a fantáziája. Ez a három dolog elengedhetetlen ahhoz, hogy az iskolában megértse azt, amit olvas, és később jó olvasóvá váljon (Boldizsár 2017). Ennek érdekében szerettem volna megérteni, hogy mennyire van jelen a családok életében a mese. Az volt a hipotézisem, hogy tanítványaim egyharmad része nem „kap” naponta, élő szóban mondott mesét, történetet. Úgy sejtettem, hogy azért jelentkeznek évről évre kevesebben az iskolai mesemondó versenyre, és azért megy egyre nehezebben a szövegértés, mert a családok hétköznapjaiba nem férnek bele a hosszabb beszélgetések és a mesélés.

Először 2018 szeptemberében online kérdőíves módszerrel felmértem a 2. évfolyamos családok meseolvasási szokásait. Az első kérdőív válaszait kiindulópontnak tekintettem. A második kérdőív válaszait ezzel összevetve, nyomon tudtam követni az egy év alatt történt

változásokat. Következtetések levonására is alkalmam nyílt, valamint megoldási javaslatokat tudtam adni munkaközösségemben. Az alábbi kérdések szerepeltek a kérdőívben:

- Milyen gyakran mond/olvas mesét gyermekének?
- Általában milyen hosszan tart egy mesemondás?
- Ki szokott mesélni a családban?
- Mi a legkedvesebb meséje gyermekének?
- Milyen típusú meséket olvas vagy mond gyermekének leginkább?
- Hogyan történik a mesélés leggyakrabban?
- Kérem, jelölje 5-fokozatú skálán, hogy mennyire szereti gyermeke a meséket!
- Hányan élnek egy háztartásban?
- Ebből hányan gyermekek?
- Kik élnek együtt az Önök háztartásában?

2.2. Vizsgálati eredmények

2.2.1. Az első kérdőív elemzése

A 2018/2019-es tanévben az 51 kérdőív kiküldését követően 42 válasz érkezett. A kapott válaszokból kiderül, hogy a családok 57%-a naponta mond mesét, 21%-a hetente vagy ritkábban (22%). A mesemondás/ mesehallgatás időtartama többnyire naponta 10–20 perc között mozog (55%), illetve 22% ennél több időt szán rá. Legtöbbször anya, illetve apa mesél a gyerekeknek. Legnépszerűbbek az állatmesék, a tündérmesék és a magyar népmesék. A saját történet mesélése a válaszadók 36%-át jellemzi. A mesélés leggyakrabban felolvasás (79%), így a szemkontaktus hiányzik, és az érzelmek kevésbé hatnak a hallgatóra. A válaszadó családokban a gyermekek 68%-a nagyon szereti a meséket, de 15%-uk kevésbé. A demográfiai adatok tükrében kijelenthető, hogy nagyon ritka a többgenerációs család, így a nagyszülők ritkábban tudnak mesét mondani unokáiknak (23%).

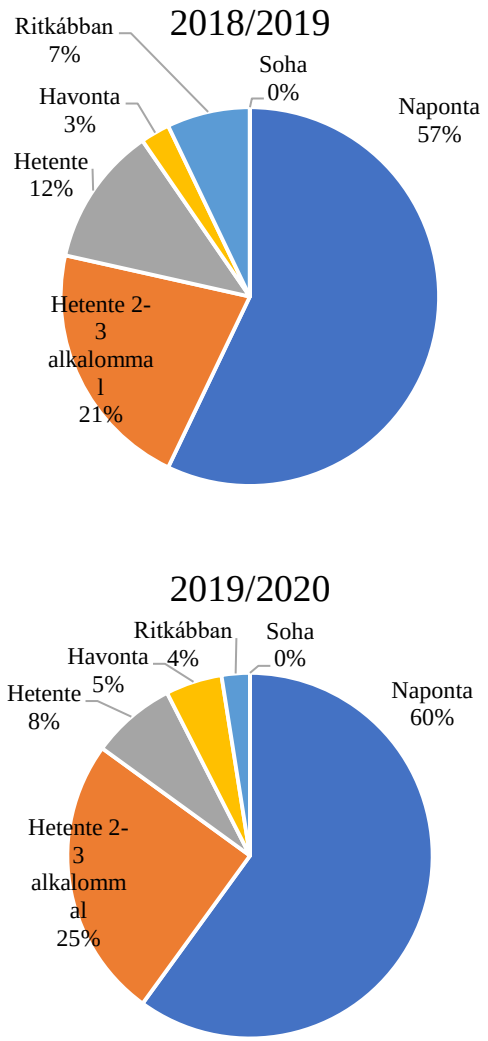
2.2.2. A második kérdőív elemzése

A 2019/2020-as tanévben 73 családnak küldtük ki a kérdőívet, amelyből 40 válasz érkezett vissza. Pozitívum, hogy emelkedett a naponta mesélők száma (60%), a hetente vagy ritkábban mesélők száma pedig csökkent (15%). A mesélésre szánt idő nagysága kissé emelkedett, hiszen a napi 10–20 percet mesélők aránya 83%-ra emelkedett, a 10 percnél kevesebbet mesélők aránya 15%-ra csökkent. Minden anyuka mesél gyermekének (100%), és az apukák (70%), testvérek (30%) általi mesemondás is jelentősen emelkedett. A legnépszerűbb mesetípusok továbbra is az állatmesék, magyar népmesék és a tündérmesék, csak a sorrendjük változott. A saját történet mesélése kissé csökkent (33%), pedig fontos lenne az identitás és az énkép alakulásának folyamatában. Ezt az értéket nagyon alacsonynak tartom. A könyvből olvasás aránya szinte ugyanannyi maradt (80%), a fejből mesélés viszont kicsit emelkedett (13%). A családokban 98%-ra emelkedett a meséket nagyon szeretők csoportja. A demográfiai adatok azt mutatják, hogy az egyedülálló szülők száma 9,5%-ról 12,8%-ra nőtt. Többgenerációs család továbbra is alig fordul elő.

2.3. Eredmények értékelése

Habár a két vizsgálat eredménye módszertanilag nem vethető össze – az eltérő vizsgálati minta miatt, illetve a sokféle háttértényező ismeretének hiányában – mégis azt láthatjuk, hogy egyfajta irány körvonalazódik. Egy év alatt a családok körülményei nehezedtek a mesemondás szempontjából, hiszen kevesebb idő, kevesebb nagyszülői segítség állt rendelkezésre. A kérdőív visszaküldési aránya is csökkenő tendenciát mutatott, vagyis a szülők válaszadási hajlandósága csökkent. Azt is látni kell, hogy az online kérdőívekre valószínűleg a motivált szülők küldték el válaszaikat.

A hipotézisem igaznak bizonyult, hiszen a naponta mesét hallgató gyerekek száma egyik kérdőívnél sem érte el a kétharmados arányt, a 66,6%-ot. Emellett a kérdésekre adott válaszokból több pozitív, valamint egy negatív változást figyeltem meg. Elsőként azt, hogy a mesemondás gyakorisága terén örömömre szolgált az, hogy javuló tendenciát véltem felfedezni (1. ábra).

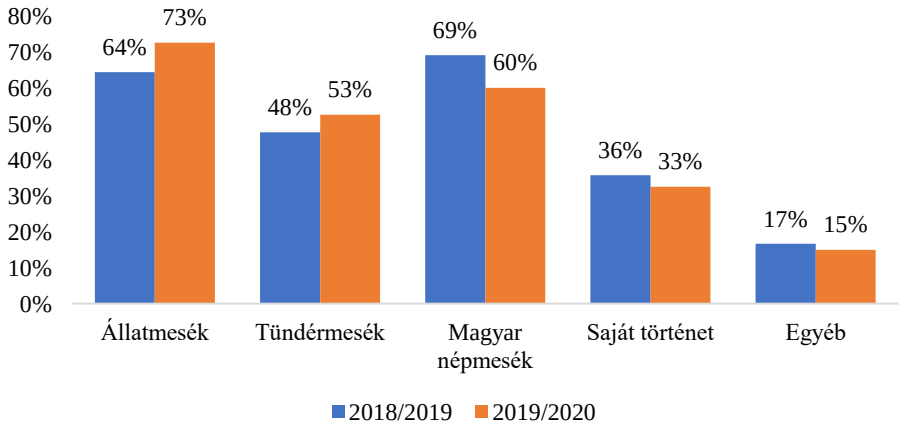


1. ábra A mesemondás gyakorisága a 2018/2019-es, illetve a 2019/2020-as tanévben
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Ezenkívül a mesék szeretete, a fejből mesélés száma és a gyakoriság is jó irányban változott. Úgy gondolom, hogy ebben szerepet játszott az, hogy iskolámban – a többi tanítóval együttműködve – már az első szülői értekezleten felkeltjük a szülők figyelmét a téma iránt.

A kérdések közül a mesetípusokra vonatkozót szeretném még kiemelni, mert ezen a területen negatív tendenciát tapasztaltam (2. ábra). A grafikonon látható, hogy a szülők változatos történetekhez nyúlnak, amikor mesélni kezdenek. Megjelennek az állatmesék, a tündérmesék, a magyar népmesék, illetve a saját történetek. Emellett, örömtelinek tartom, hogy egyesek egyéb mesékkel is bátran foglalkoznak, például kortárs vagy más népek meséivel. A két évfolyam alapján elmondható, hogy az állatmesék és a tündérmesék népszerűbbé váltak, míg a magyar népmesék, saját történetek, egyéb mesék veszítettek

gyakoriságukból. Ezek közül a saját történetek visszaesését tartom aggasztónak, úgy gondolom, hogy ennek a szegmensnek a fontosságát kellene a jövőben még jobban kiemelni.



2. ábra A mesélt mesék típusai a 2018/2019-es, illetve a 2019/2020-as tanévben
Forrás: saját szerkesztés 2021.

De miért is fontos ez? A téma egyik szaktekintélye Dr. Kádár Annamária *A te meséd* című könyvében leírja, hogy „a családtörténet egy védőhálót ad, amely a nehézségek esetén megtart és felemel. Bizonyított, hogy akik jobban ismerik a saját magukról és családtagjaikról szóló történeteket, rugalmasabb alkalmazkodóképességgel, önbecsüléssel, belső kontrollal rendelkeznek" (Kádár 2018: 7).

Ennek megvalósulása érdekében – iskolámban, a téma gondozójaként – azt kértem a leendő első osztályos tanítóktól, hogy amikor a szülőkkel találkoznak, és tanácsokat adnak a sikeres iskolakezdéshez, továbbra is hívják fel a figyelmet a rendszeres mesemondás, kiemelten a saját családi történetek mesélésének fontosságára. Közös munkánk eredménye, hogy az óvodából érkező kisgyermekek beszoktatását is segítettük a mesék segítségével (mesekuckó, mesefa). Sikerült az elsősök napirendjébe beilleszteni a mesehallgatást, a történetmesélést. Meggyőződésem, hogy az iskolában is időt kell szánnunk egy-egy napkezdő vagy hétkezdő beszélgetésre.

Összegzés

Összességében azt tapasztaltam, hogy a rövid ismertető, az online kérdőív kitöltésére való felkérés, a kérdéseken való gondolkodás pozitívan hatott a szülőkre a mesék világával kapcsolatban. Elmondhatom, hogy sikeres volt a szülők bevonása a folyamatba. Megértették, hogy gyermekeik érdekében nekik is van tennivalójuk ezen a területen, nem várhatják csak az iskolától a megoldást. A jó tendenciák megtartását kulcskérdésnek tartom, amiért érdemes további erőfeszítéseket tenni. Szükséges az újabb szülői generációk informálása, figyelmük fenntartása a téma iránt.

Terveim között szerepel, hogy ismét felmérjem a családok meseolvasási szokásait, mert úgy gondolom, hogy az így kapott adatokkal releváns információkhoz jutunk eddigi munkánk eredményéről és további teendőinkről, a gyerekek fejlődésének biztosítása és olvasóvá nevelése érdekében. Az ismételt felmérés segítségével akár hosszabb távú trendeket is megismerhetnénk. Szeretném a magam eszközeivel segíteni, hogy a mesemondás hagyománya továbbra is része legyen a családok életének. Az osztálytermi gyakorlatomban, a tanítási órákon minél jobban szeretném beépíteni a mesék adta lehetőségeket, Bajzáth Mária gondolatát szem előtt tartva: „A mese a nevelés táltosparipája, egy univerzális segítő, amit

fejlesztő eszközként tudunk használni. (...) Ez olyan végtelen lehetőséget biztosító „eszköz", mint az Óperenciás-tenger maga" (Bajzáth 2015: 36).

Irodalom

Bajzáth M. 2015. *A mese a nevelés táltosparipája. Új Köznevelés* 2015/Különszám. https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/a-mese-a-neveles-taltosparipaja (letöltve: 2021.08.25.)

Boldizsár I. 2012. *Hogyan segítik a mesék az értő olvasást és az olvasóvá nevelést?* https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/hogyan-segitik-a-mesek-az-erto-olvasast-es-az-olvasova-valast (letöltve: 2021.08.25.)

Boldizsár I. 2017. *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Budapest: Magvető Kiadó.

Kádár A. 2012. *Mesepszichológia.* Budapest: Kulcslyuk Kiadó.

Kádár A. 2018. *A te meséd*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.

Ortner, G. 2017. *Gyógyító mesék – avagy hogyan segítsen a szülő a gyermeknek a félelem és agresszió leküzdésében*. Budapest: Móra Könyvkiadó.

Táncsics J.–Tóth-Farkas R. 2020. *Játssz, mesélj és figyelj! – Játékalapú gyermeknevelés a Plukkido módszerével.* Budapest: Móra Könyvkiadó.

10. Pedagógia, neveléstudomány II.

A lezárás alatti online oktatás tapasztalatai a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen

Joó Anikó
Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Debrecen

Bevezetés

2020 márciusában a Covid–19 világjárványnak köszönhetően a hazai felsőoktatás – a világ többi felsőoktatási rendszeréhez hasonlóan – kénytelen volt átállni a távolsági online oktatásra. A Debreceni Református Hittudományi Egyetemen (továbbiakban DRHE) az online oktatás egyrészt távoktatást jelentett abban az értelemben, hogy oktatók és hallgatók nem tartózkodtak egy térben, másrészt e-learninget, mivel a tananyag jelentős részét a hallgatók megkapták elektronikus formában. Az oktatást ugyanakkor valós időben megtartott előadások és szemináriumok is jellemezték. Bár az online oktatás gyakorlati alkalmazásában a világ több oktatási rendszere már jelentős tapasztalatra tett szert (Wake et al. 2007; Goodfellow 2011; Sevillano-Garcia–Vázquez-Cano 2015; Akbar 2016), a hazai oktatókat és hallgatókat egyaránt kihívások elé állította. Az online oktatás infrastukturális feltételei a DRHE-n adottak voltak. Az egyetemen az internetelérés biztosított; a tanszékeken az oktatók rendelkezésére álltak a személyi számítógépek, melyeket szükség esetén a technikusok felszereltek webkamerával és mikrofonnal; a hallgatók mindegyike rendelkezett okostelefonnal, többségüknek notebookja is volt otthonában; és az egyetem igény szerint biztosított notebookot az online oktatás időszakára az oktatóknak, illetve a hallgatóknak. Informatikai bővítést, eszközbeszerzést egy-egy, tanteremben megtartott előadás élő közvetítése igényelt. Az ehhez szükséges fejlesztéseket az intézmény néhány héten belül végre tudta hajtani. Az online oktatás egyrészt valós időben online platformon – Google Meet, Zoom, Webex, Teams – megtartott előadások, szemináriumok formájában, másrészt a hallgatóknak önálló feldolgozásra elküldött tananyagok segítségével valósult meg. A tanító- és a teológusképzésben, illetve a pedagógus továbbképzésben a legnagyobb kihívást a tréningek és a gyakorlatok megvalósítása jelentette, mivel a gyakorlóhelyek is lezárásra kerültek, áttértek az online tanrendre. További kihívásként éltük meg hallgatóink – és valljuk be oktatóink – motivációjának fenntartását, az oktatás színvonalának és eredményességének megőrzését, az ellenőrzés és értékelés online platformokon történő megvalósítását.

A 2020/21-es tanévet jelenléti formában kezdtük, de 2020 novemberében az újabb kormányintézkedéseknek köszönhetően visszatértünk az online formához és a tanév szorgalmi időszakának végéig a DRHE-n online oktatás folyt. A vizsgaidőszak elején szükségesnek éreztem adatot gyűjteni hallgatóink testi és lelki állapotáról, továbbá az online oktatással kapcsolatos tapasztalatairól annak érdekében, hogy lássuk, milyen állapotban „kapjuk vissza" hallgatóinkat a tanteremi oktatásra, továbbá azzal a céllal, hogy a tapasztalatokat beépítsük mindennapos oktatói gyakorlatunkba, valamint az intézmény fejlesztési tervébe.

Reménység szerint a világjárványt leküzdjük, és nem kényszerülünk miatta újabb átállásra. Meggyőződésem ugyanakkor, hogy a digitalizációban rejlő tanítási-tanulási lehetőségek mind szélesebb körű kiaknázása – a pandémiától függetlenül – kijelöli a felsőoktatás fejlesztésének, fejlődésének irányait, különösen a tanítóképzésben. Hallgatóinkat az alfa generáció (McCrindle–Wolfinger 2010) nevelésére-oktatására kell felkészítenünk. A 2010 után született korosztályról még kevés információ áll rendelkezésünkre, de az

intézményes nevelésnek arra kell számítania, hogy képviselőik könnyen és gyorsan eligazodnak az online világban, tanulási motivációjuk felkeltéséhez és fenntartásához a digitalizáció kínálta, együttműködést igénylő, ugyanakkor az egyéni fejlődést egyéni ütemben lehetővé tevő, testreszabott (*customized*) tanulási lehetőségek mind szélesebb feltárása, alkalmazása és fejlesztése szükséges.

1. Online oktatás

Fontos tisztázni, hogy az online oktatás nem azonos a távolsági oktatással, e-learninggel, blended oktatással vagy digitális oktatással. Előbbi – a lezárás alatti hazai gyakorlatban – az online platformokon való kapcsolattartást, az ismeretek átadását, a kompetenciafejlesztést (akár a „jól bevált" frontális módszerekkel) jelentette, a távoktatás, az e-learning elemeinek beépítésével, a digitalizáció nyújtotta lehetőségek felhasználásával.

A távoktatás, az e-learning, a blended oktatás szakirodalma több évtizede megalapozott (Amutha 2009; Carrillo–Flores 2020; Kiryakova 2009). A távoktatás legfőbb dinsztiktív jegyei – a tantermi oktatással szemben – a következőkben foglalhatók össze. Az oktató és a tanuló nem egy helyen és nem feltétlen egy időben vesznek részt az oktatásban; az oktató és tanuló, valamint a tananyag közötti interakció különböző médiumok közvetítésével jön létre; biztosított a kétoldalú kommunikáció és a tanulási folyamat kontrollálásában nagyobb szerepet kap a tanuló. A távoktatás felszabadítja a tanulás helyhez és időhöz kötöttségét, a tanulók számára lehetővé teszi a rugalmas napirend kialakítását, az egyéni haladási ütemet (Amutha 2009). Az e-learning a távoktatás elektronikus változataként értelmezhető. Olyan képzési formát jelent, amely optimális és hatékony ismeretátadási módszerekkel létrehozott egységes rendszerbe foglalt számítógépes hálózaton elérhető interaktív tananyagot biztosít a tanuló számára (Forgó 2002).

A blended oktatás a hagyományos, jelenléten alapuló oktatás, valamint a távoktatás elektronikus tanulási környezetének, illetve tananyagainak változatából alakult ki. „Olyan oktatási technológia, mely a képzéshez változatos, tanulási környezeti elemek (módszerek és eszközök) – hagyományos és virtuális tantermi tanulási formák, személyes és távolsági konzultáció biztosításával, nyomtatott- és elektronikus tananyagok segítségével magas-színvonalú infokommunikációs eszközök révén a tananyagot kooperatívan, változatos módszerekkel, egyénre szabott formában teszi hozzáférhetővé, biztosítja tanulók előrehaladási ütemének ellenőrzését." (Forgó és mtsai. 2004: 125).

A digitális oktatás a digitalizáció bevonása az oktatásba. A 21. század digitalizált világában az információé a főszerep, a tanuló bárhol, bármikor, bármilyen módon hozzájut az információhoz, az oktatásban ezért a hangsúlyt az információk kezelésének készségeire kell helyezni. A digitális oktatás feladata az információ szelektálása, szintetizálása, felhasználása, az információval való kollaboráció, a kritikus gondolkodás fejlesztése annak érdekében, hogy a tanuló önálló, új információt tudjon létrehozni; képes legyen az algoritmikus gondolkodásra, elsajátítsa a rendszerszemléletet (Horváth 2017).

A digitális oktatás jelen volt a Covid–19 világjárvány előtt is a hazai köznevelésben és felsőoktatásban. A járványhelyzet miatti online oktatásra való áttérésnek köszönhetően előtérbe került (mivel nem volt más alternatíva), jelentősége megnőtt, a pedagógusok és oktatók önképzésbe és egymás segítésébe kezdtek digitális kompetenciáik fejlesztése érdekében. Az online oktatásra való áttérés a digitális oktatást tehát nem indukálta, sokkal inkább indokolta, magasabb dimenzióba helyezte, módszertani fejlődését segítette mind a pedagógusok és tanulók, mind az oktatók és hallgatók körében. Nem lépéseket tettünk, hanem nagyokat ugrottunk azon az úton, amelyen a hagyományos oktatást digitálissá transzformálhatjuk.

A digitális transzformáció egy újabb „ipari forradalom", paradigmaváltás az oktatásban, amely exponenciálisan terjeszkedik és az elkövetkező évtizedekben több változást fog hozni,

mint amit ez emberiség eddigi történelme során megélt. A digitalizáció megváltoztatja a tanulási környezetet, az oktatási rendszer egyre inkább többszintűvé és többszereplőssé válik (Racsko 2017). Halász Gábor (2014) az oktatási rendszereket élő organizmusokhoz hasonlítja, amelyeknek fejlődése, alkalmazkodása nem látható előre, csak az evolúciós folyamat. A digitális átállás – amely az evolúció jelenlegi fokán egyszerre lehetséges és szükségszerű – megváltoztatja a pedagógiai kultúrát mind a rendszer és az intézmények, mind az oktatók és hallgatók szintjén (Racsko 2017). A technológia fejlődése a kultúra változását vonja maga után, megváltozik a kommunikáció ember és ember között, egyre komplexebbé válik az interakció ember és gép, gép és társadalom között (Hoyer 2001). Megváltozik továbbá az információhoz való viszonyulás, előtérbe kerül a tudásmegosztás, a korábbi passzív befogadók a web 2.0 segítségével tartalmakat hoznak létre és osztanak meg (Racsko 2017).

Az oktatásnak – a köznevelléstől a felsőoktatásig – alkalmazkodni kell az új helyzethez, át kell gondolni, hogy milyen tudást közvetítsen és milyen módszerekkel ahhoz, hogy a jövő munkavállalói a munkaerőpiac elvárásainak megfeleljenek, rendelkezzenek a megfelelő tudással és kompetenciákkal. Meg kell vizsgálni, hogy a digitalizáció hogyan változtatja meg a tanulási folyamatot; fel kell tárni a diákok együttműködésének lehetséges módjait; be kell azonosítani a hordozható okoseszközök szerepét a folyamatban és fokozatosan át kell térni a személyre szabott oktatásra (Majó-Petri és mtsail. 2020). A digitális kompetencia – mint az egész életen át tartó tanulás egyik kulcskompetenciája – fejlesztését az oktatás minden szintjén kiemelt feladatként kell kezelni.

Fontos kérdés, hogy hogyan tud a tanár- és tanítóképzés rövid- és hosszútávon alkalmazkodni a kihívásokhoz; hogyan tudja a tanítási-tanulási módszertani kultúra fejlődését segíteni és a technológiával támogatott tanulási környezethez, a tanulók egyéni képességeihez, érdeklődéséhez, igényeihez igazítani. Az egy, két, három év múlva az iskolákba frissen végzett tanítóként bekerülő hallgatókkal szemben még markánsabban fogalmazódik meg az igény, hogy olyan új jártasságokkal, ismeretekkel, szemlélettel, az új tanulási környezethez alkalmazkodó módszertani kultúrával rendelkezzenek, amely jelentősen eltér a korábban alkalmazottól.

1. A kutatás célja és módszertana

Kutatásom célja az volt, hogy megvizsgáljam, hol tart a DRHE az online oktatásra való kényszerű áttérés után a digitalizáció nyújtotta lehetőségek kihasználásában. Továbbá, hogy megismerjem a DRHE hallgatóinak a lezárás utáni lelkiállapotát (szükségük volt-e az online oktatás alatt vagy azt követően lelkigondozásra), az online oktatással kapcsolatos tapasztalatait, digitális tudását, illetve átfogó képet kapjak az oktatók által használt platformokról, tanulást támogató alkalmazásokról. A teljes populáció 502 fő, amelybe a hitéleti és tanítóképzésben nappali és esti tagozaton részt vevő hallgatók, továbbá szakirányú továbbképzéseink (biblioterápia, család- és gyermekvédelem, drámapedagógus fejlesztőpedagógus, közoktatási vezető, pedagógus szakvizsga, szocioterápia) hallgatói tartoznak.

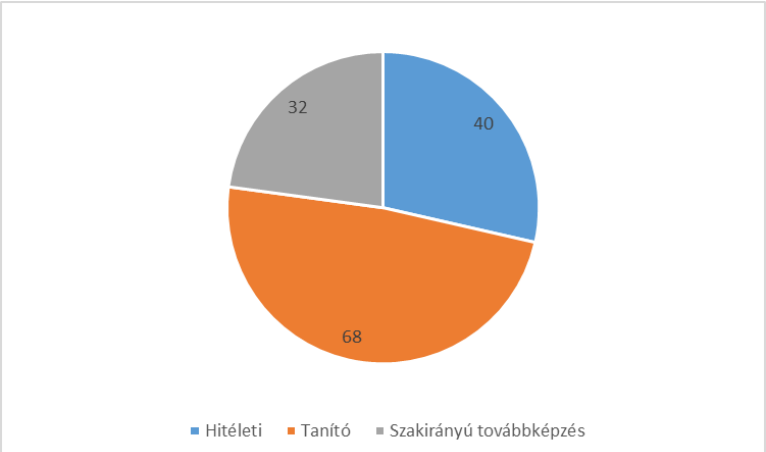
Mérőeszközként saját fejlesztésű, önkitöltős, online felületen elérhető Google kérdőívet használtam, amelyet a Tanulmányi Osztály segítségével a Neptun elektronikus tanulmányi rendszeren keresztül juttattam el a hallgatókhoz. A kérdőív struktúráját az jellemezi, hogy a demográfiai blokk mellett a hallgatók fizikai és lelkiállapotra, a kapcsolattartás formáira, a digitális kompetenciákra, a tanulási motivációra és platformra, a tanulást támogató eszközökre, valamint az online oktatás előnyeire és hátrányaira vonatkozó adatgyűjtéshez tartalmazott feleletválasztós és nyílt végű kérdéseket, továbbá négy-, öt- és hétfokú Likert-skálát. A kérdőívet 140 hallgató töltötte ki, ami 28%-os kitöltöttséget jelent.

A kutatási eredményekkel kapcsolatban a következő hipotéziseket fogalmaztam meg. (1) A lezárás után a hallgatók lelkiállapota kedvezőtlenebb fizikai állapotuknál. (2) Az

oktatókkal való kapcsolattartás fő eszköze az e-mailezés volt. (3) A hallgatók digitális tudása jelentős mértékben nem fejlődött. (4) Legjelentősebb előnynek a hallgatók a rugalmas napirendet, az idő- és költségmegtakarítást, valamint a könnyebben teljesíthető követelményeket tartották.

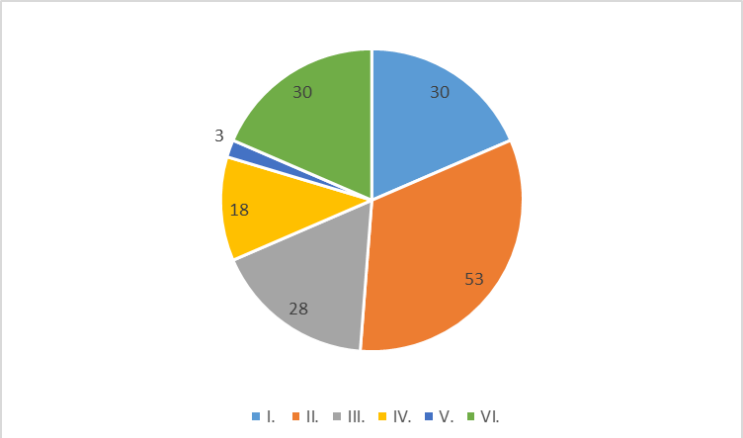
2. Az eredmények elemzése

A 140 válaszadó nemek szerinti megoszlása – 102 nő (73%) és 38 férfi (27%) – a DRHE hallgatóinak nemek szerinti megoszlását reprezentálja. A pedagóguspálya elnőiesedése ismert tény, ami alapján a nők még magasabb arányára számíthatnánk, ugyanakkor az arányt a hitéleti képzésekben – nagyobb számban – résztvevő férfihallgatók javítják. A minta képzések és évfolyamok szerinti megoszlását az 1. és 2. ábra mutatja be.



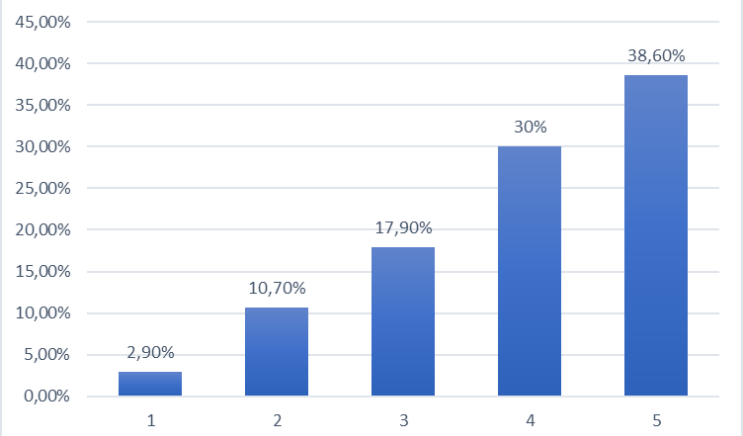
1. ábra A válaszadók képzések szerinti megoszlása (n=140)
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A tanító szakosok a mintában túlreprezentáltak, a hitéleti képzésben és szakirányú továbbképzésben részesülő hallgatók alulreprezentáltak (1. ábra). Az évfolyamok tekintetében legnagyobb arányban a 2. éves hallgatók képviseltetik magukat, amit azzal magyarázok, hogy már megszokták az egyetemi életet, kellőképpen akklimatizálódtak, és – mivel még kevésbé leterheltek, mint felsőbb éves társaik – leginkább motiváltak a különböző kutatásokban való részvételre. Az 1. és 2. évfolyam részvételi arányát növelik a szakirányú továbbképzések hallgatói, akik kétéves képzésekben vesznek részt. 5. és 6. évfolyamos képzés a teológusképzésben van. Az 5. évfolyamon a válaszadási arány meglepően alacsony, míg a 6. évesek – akik exmisszusi gyakorlati évüket töltötték – közel azonos arányban vettek részt a kitöltésben, mint az 1. és 3. évesek (2. ábra).



2. ábra A válaszadók évfolyam szerinti megoszlása (n=140)
Forrás: saját szerkesztés 2021.

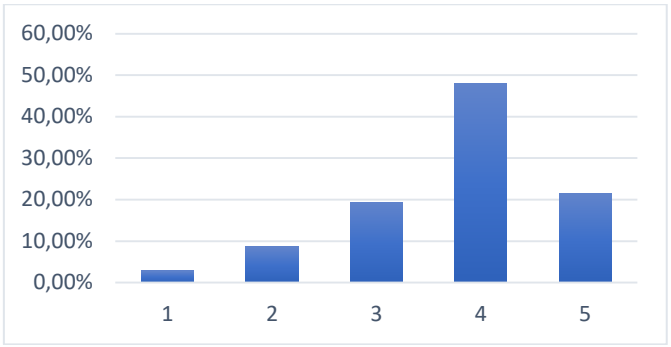
A „Milyen lelkiállapotban van?” kérdésre adott válaszok alapján a válaszadók lelkiállapotát a többnyire online oktatással megvalósult tanévet követően az jellemezte, hogy valamivel több, mint egyharmaduk nagyon jó, egyharmaduk jó, és mindössze 3%-uk volt nagyon rossz lelkiállapotban (3. ábra). Az adatgyűjtés 5 fokú Likert-skálával történt, ahol az 1=nagyon rossz, 5=nagyon jó. Ezek az eredmények kedvezőbbek a vártnál. Az online oktatás időszakában országos korlátozások súlya alatt éltük mindennapjainkat, amelyben volt kijárási tilalom, vásárlási sáv, a kulturális intézmények, szórakozóhelyek, edzőtermek zárva tartottak. Több fiatal diákmunkája megszűnt vagy felfüggesztésre került, az adatok mégis azt mutatják, hogy ezek az intézkedések kevésbé terhelték hallgatóink lelkiállapotát, mint, amire számítottam. Az eredmény meglepő továbbá azért is, mert a szakirányú továbbképzésekben résztvevő pedagógusok – elmondásuk alapján – dupla teherként élték meg a digitális oktatást, mivel pedagógusként közvetítői, hallgatóként „elszenvedői” voltak.



3. ábra A válaszadók lelkiállapota az online oktatás után (n=140)
Forrás: saját szerkesztés 2021.

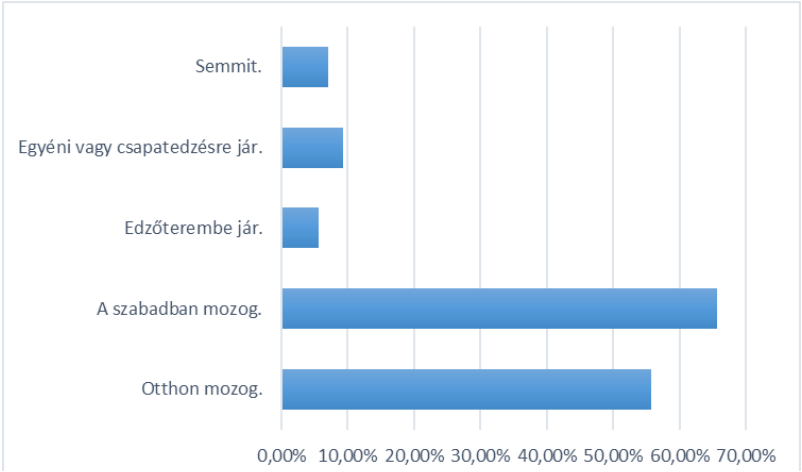
A fizikai állapot (4. ábra) kedvezőtlenebb képet mutat. A kérdőívben a „Milyen fizikai állapotban van?” kérdéssel 5 fokú Likert-skála alkalmazásával (1=nagyon rossz, 5=nagyon jó) gyűjtöttem adatot erről a vizsgálati területről. A nagyon jó fizikai állapot a minta 21%-át jellemzi, jónak ítéli meg fizikai állapotát a megkérdezettek közel fele, viszont 30% közepes vagy rosszabb fizikai állapotról számolt be az online oktatás után. Az eredményekből ugyanakkor nem lehet egyértelműen az otthoni tanulás és az ezzel járó beszűkült

mozgáslehetőségek hatására következtetni, mivel az online oktatás időszaka előtt a hallgatók fizikai állapotának hasonló felmérésére nem került sor.



4. ábra A válaszadók lelkiállapota az online oktatás után (n=140)
Forrás: saját szerkesztés 2021.

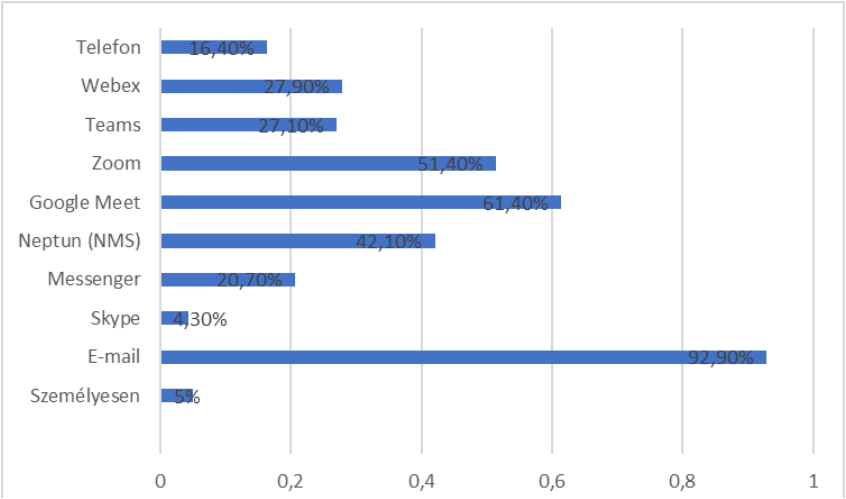
Amikor arra kérdeztem rá, hogy a hallgatók mit tettek fizikai állapotuk megőrzése érdekében, jelentős arányban nyilatkoztak úgy, hogy otthon és/vagy a szabadban mozogtak (5. ábra). Különösen az utóbbi valószínűleg kedvezően befolyásolta nemcsak a fizikai, hanem a lelkiállapotot is. Az online oktatás időszakában vagy azt követően a hallgatók több mint egyharmada (33,8%) szorult lelki segítségre. A jelenség hátterében egyrészt az oktatókkal, illetve hallgatótársakkal való közvetlen kapcsolattartás hiánya állhat, másrészt a reggeli áhítatok, hétfői akadémiai istentiszteletek, intézményi rendezvények, évfolyam- és csoportprogramok elmaradása, valamint – a hallgatók egy részének esetében – a tanulási motiváció mind kedvezőtlenebbé válása.



5. ábra A fizikai állapot megőrzése érdekében végzett tevékenységek (n=140)
Forrás: saját szerkesztés 2021.

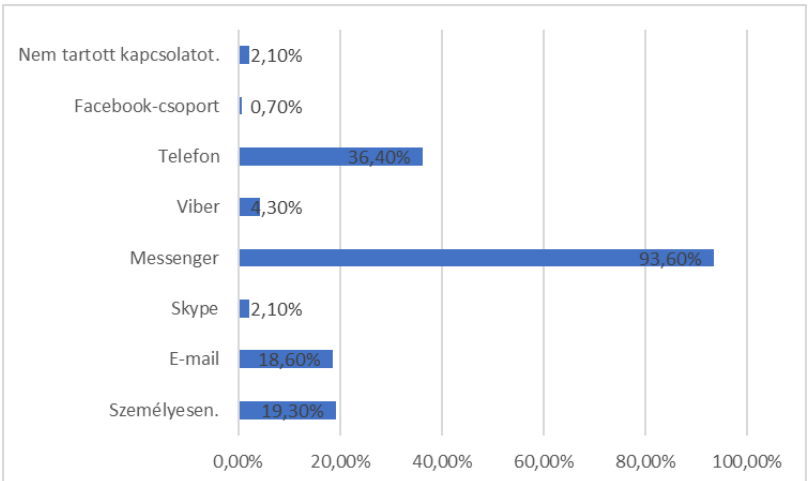
Az oktatókkal való kapcsolattartás legfőbb eszköze – a jól bevált – e-mailezés maradt, és előkelő helyre került az egyetem által új szolgáltatásként megrendelt Neptun Meet Street alkalmazás is. A hallgatók ezeket a lehetőségeket egyéni konzultációra, segítségkérésre, a házi dolgozatok benyújtására használták elsősorban. A valós idejű oktatás jellemzően a Google Meet, Zoom, Webex és Teams internetes platformokon zajlott. Az egyetem vezetése nem tette kizárólagossá az oktatók számára egyiket sem. Ugyanakkor a 6. ábrán jól látható, hogy ebben az időszakban a hallgatók a kapcsolattartás olyan formáit is igénybe vették – lásd Messenger, Skype és telefon – az oktatókkal való kommunikálásra, amelyeket korábban főleg privát kapcsolataikban használtak. Az online oktatás, különösen a mérés és értékelés, nagyobb

bizalmat követelt meg oktatótól és hallgatótól egyaránt, és ez képződött le a populárisabb, közösségi oldalakhoz köthető kommunikációs csatornák igénybevételében is. Másrészt a kapcsolattartásnak ezek a módozatai korábban is jelen voltak a hallgatói korosztály mindennapjaiban, kellő tapasztalattal, magabiztosan és valószínűleg szívesen is használják őket.



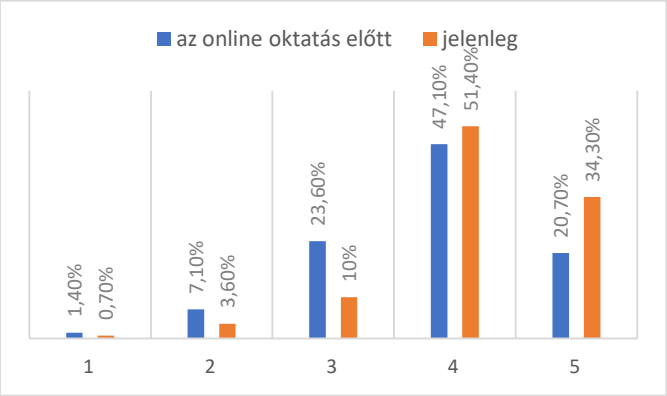
6. ábra Kapcsolattartás az oktatókkal (n=140)
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Ez a jelenség figyelhető meg a 7. ábrán, amely a csoporttársakkal történő kapcsolattartást mutatja be. Arra kérdeztem rá, hogyan tartották a hallgatók a kapcsolatot csoporttársaikkal az online oktatás időszakában, nem választva szét a tanulási, illetve személyes célú kapcsolattartást. Ezt azzal magyarázom, hogy a csoporttársakkal létrejött kapcsolatok alapját a képzésben való részvétel adja, így feltételezhető, hogy a személyes célú kapcsolattartás összefügg és hatással van a tanulási célra használt kapcsolattartásra. Ennek fő csatornája a Messenger alkalmazás volt, melynek az lehet a magyarázata, hogy ingyenes, gyors, hang- és videohívásra is alkalmas, ritkán van szolgáltatáskimaradás vagy egyéb technikai probléma, és azok is tudják használni, akik nem kívánnak a Facebookhoz csatlakozni, ami inkább az oktatókra jellemző. A személyes kapcsolattartás sem elhanyagolható, a megkérdezettek 20%-a ilyen módon is kapcsolatban maradt.



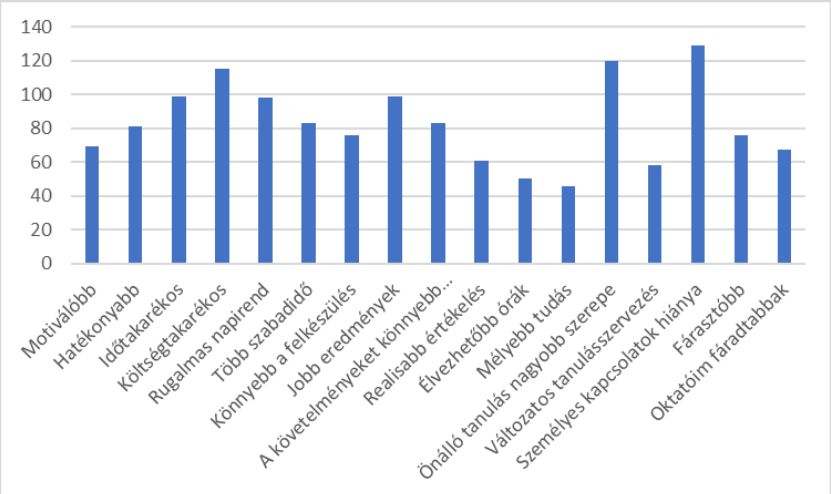
7. ábra Kapcsolattartás a csoporttársakkal (n=140)
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A hallgatói korosztály (18–25 évesek nappali tagozaton, és heterogénebb korösszetétel esti és levelező tagozaton) generációs jellemzőit véve alapul arra számítottam, hogy a digitális kompetencia az online oktatás időszakában nem fejlődött jelentősen. Nappalis hallgatóink az Y és Z generáció képviselői, akik beleszülettek, komfortosan érzik magukat és könnyen eligazodnak a digitális világban (Komár 2017). Az eredmények ezzel szemben azt mutatják, hogy az 5 fokú Likert-skálán, ahol az 1=minimális digitális tudás, 5=kiváló digitális tudás, a válaszadók közel 86%-a ítélte tudását jónak vagy kiválónak az online oktatás előtti 68%-hoz képest (8. ábra). Az eredmény valószínűleg nem az oktatás online csatornáinak használatából ered, hanem – ahogyan személyes tapasztalataimmal is alá tudom támasztani – abból, hogy több olyan önálló (vagy páros, illetve csoportos) feladatot kaptak a hallgatók, amelynek megoldása digitális kompetenciájukat fejlesztette. Ilyen volt az internetes információgyűjtés, PowerPoint vagy prezi prezentáció készítése. Továbbá ilyenek voltak a képzés során a kényszerhelyzetnek köszönhetően korábban megismert, az egyetem gyakorlóiskolájában már évek óta használt tanulást támogató alkalmazások, mint például a Kahoot, Quizizz, Quizlet, LearningApps kipróbálása. A fejlődéshez ezen túlmenően valószínűleg a páros, illetve csoportban elvégezhető feladatok generálta kollaboráció is hozzájárult.



8. ábra Hogyan értékeli digitális tudását? (n=140)
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Azzal összhangban, amit a feltárt szakirodalom a távoktatás (Amutha 2009) és az e-learning (Forgó 2002) kedvező aspektusairól megállapít, az online oktatás előnyeit a hallgatók leginkább az önálló tanulás felértékelődésben, a rugalmas időbeosztásban, az idő és költségek megtakarításában, a követelmények könnyebb teljesíthetőségében és a jobb tanulmányi eredményekben látták (9. ábra). Hátrányként legtöbben a személyes kapcsolatok hiányát jelölték meg. Alacsonyabb értéket az órák élvezhetősége, a változatos tanulásszervezés és a – feltételezhetően ezekkel összefüggő – motiváció, a tudás elmélyítésének lehetősége, valamint az értékelés objektivitása kapott. Az eredmények egyrészt rámutatnak az online oktatás kezdeti gyengeségeire, másrészt kijelölik a fejlesztés irányait, az önálló tanulást támogató e-learning vagy blended learning célú e-tartalom fejlesztésének szükségességét.



9. ábra Az online oktatás előnyeinek és hátrányainak megítélése (n=140)
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Elgondolkodtató az idő- és költségmegtakarítás, amely nemcsak a hallgatók kiadásait csökkenti, hanem az intézmények működési költségének csökkenését is eredményezheti. A jelenléti oktatás létjogosultsága és előnyei megkérdőjelezhetetlenek, ugyanakkor a blended vagy hibrid oktatás – a lezárás alatti online oktatás kedvező tapasztalatainak megtartásával – éppen ilyen előnyökkel járna. A felsőoktatásban elsősorban az előadások kerülhetnek digitális platformokra, míg a jelenlétet fokozottabban igénylő szemináriumok és gyakorlatok továbbra is a tanteremben, illetve a gyakorlóhelyeken kerülhetnek megtartásra. A hibrid oktatás további értelmezése szerint az oktatók és hallgatók jelenléte mellett megtartott szemináriumokat elérhetővé lehet tenni például a betegség miatt otthontartózkodó hallgatók számára. Előbbi infrastrukturális feltételei a DRHE-n adottak, míg utóbbi további fejlesztést igényel, illetve felveti a személyiségi jogok és az adatkezelés kérdését.

Összegzés

Az eredmények feltevéseimet részben igazolják. Az online oktatás időszakát követően hallgatóink fizikai állapota volt kedvezőtlenebb, nem lelkiállapotuk. Az oktatókkal való kapcsolattartás számos formája említést kapott, ugyanakkor feltevésemet igazoló eredmény, hogy az elektronikus levelezés volt a leginkább preferált. Várakozásommal ellentétben a megkérdezett (az Y és Z generációt képviselő) hallgatók digitális tudása – bevallásuk szerint – jelentősen fejlődött (lásd 8. ábra), amit rendkívül kedvező eredménynek tartok. Igazolást nyert az a feltevés, hogy az online oktatás előnyének a hallgatók leginkább idejük rugalmas beosztását, az idő- és költségmegtakarítást és az elért jobb tanulmányi eredményt tartják.

A bemutatott eredmények deskriptív jellegű statisztikák. A jövőt érintő feladat a további elemzések elvégzése, összefüggések feltárása. A kutatás folytatása, továbbfejlesztése is indokolt. Meggyőződésem, hogy a vírushelyzettől függetlenül, az online oktatással a felsőoktatásban, éppúgy, mint az elemi és középfokúban számolni kell, a digitalizációban rejlő lehetőségek mind szélesebb körű alkalmazásán, az eredményesség folyamatos tesztelésén, illetve továbbfejlesztésén kell munkálkodnunk. Mi sem támasztja ezt jobban alá, mint a világ legfejlettebb digitális oktatásával rendelkező oktatási rendszerek – például Szingapúr, Kína, a Koreai Köztársaság és a posztszocialista országok közül Észtország – legutóbbi nemzetközi tanulói teljesítménymérésben nyújtott kiemelkedő teljesítménye (OECD 2019). A tanítóképzés (és a hitoktatáson keresztül a lelkészképzés is) ebben fokozottan érintett, mivel tanítójelöltjeink és leendő lelkészeink/hittanáraink feladatai között elkerülhetetlenül jelen lesz a felnövekvő generációk digitális kompetenciájának fejlesztése, az

etikus, konstruktív, a fenntartható fejlődés szolgálatába állított digitális kultúra kialakítása és annak felelőssége.

Irodalom

Akbar, M. 2016. Digital Technology Shaping Teaching Practices in Higher Education. *Frontiers in ICT* 3(1). https://doi.org/10.3389/fict.2016.00001 (letöltve: 2021.11.11.)

Amutha, D. 2020. The Role and Impact of ICT in Improving the Quality of Education. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.35852208 (letöltve: 2021.09.25.)

Carrillo, C.–Flores, M.A. 2020. COVID–19 and Teacher Education: A Literature Review of Online Teaching and Learning Practices. *European Journal of Teacher Education* 43(4): 466–487.

Forgó S.–Hauser Z.–Kis-Tóth L. 2004. Tanulás tér-és időkorlátok nélkül. *Iskolakultúra* 14(12),:123–139.

Forgó S. 2002. Oktatástechnológiai és információtechnológiai konferencián elhangzott előadás. Agria Media.

Goodfellow, R. 2011. Literacy, Literacies and the Digital in Higher Education. *Teaching in Higher Education* 16(1): 131–144.

Halász G. 2014. A jövő oktatási trendjei. (The Educational Trends of the Future) 8–16. In: Tier N. B.–Szegedi E. (szerk.): *Alma a fán: A tanulás jövője.* (The Apple and the Tree: the Future of Learning) Budapest: Tempus Közalapítvány.

Horváth I. 2017. A digitális oktatás legújabb eszközei és módszerei. *HTE Medianet*, 6–9.

Hoyer, S. 2001. *Média a harmadik évezred küszöbén.* Médiakutató. Tél.

Kiryakova, G. 2009. Review of Distance Education. *Trakia Journal of Sciences* 7(3): 29–34.

Komár Z. 2017. Generációelméletek. *Új köznevelés* 8–9. https://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/generacioelmeletek (letöltve: 2021.11.29.)

Majó-Petri Z.–Prónay Sz.–Huszár S.–Dinya L. 2020. Digitális transzformáció az egyetemeken – Egy tömeges, nyílt, online oktatási működési modell, és az egyetemisták digitális oktatáshoz fűződő attitűdjének vizsgálata. *Információs Társadalom* 20(1): 72–94.

McCrindle, M.–Wolfinger, E. 2010. Az XYZ ábécéje. A nemzedékek meghatározása. *Korunk* 21(11): 13–18.

OECD 2019. *PISA 2018 Results* (Volume I): What Students Know and Can Do. PISA, Paris: OECD Publishing.

Racsko R. 2017. *Digitális átállás az oktatásban* (Vol. 52). Budapest: Gondolat Kiadó.

Sevillano-Garcia, M. L.–Vázquez-Cano, E. 2015. The Impact of Digital Mobile Devices in Higher Education. *Journal of Educational Technology & Society* 18(1): 106–118.

Wake, J. D.–Dysthe, O.–Mjelstad, S. 2007. New and Changing Teacher Roles in Higher Education in a Digital Age. *Journal of Educational Technology & Society* 10(1): 40–51.

Játékos-konstruktivista-mozgásalapú matematikatanulás

Kertész Tamás
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger

Bevezetés

A tanulmány egy hazai innováció – Variálható Sport Létra 3D sport/rend/szer – oktatási célú felhasználási lehetőségeit, annak elméleti hátterét kívánja bemutatni.

A sport/rend/szer közel egy évtizedes múltra tekint vissza. A kezdeti empirikus tapasztalatokra építő fejlesztések napjainkra kísérleti kutatómunka általi vizsgálódások tárgyává váltak, szélesítve azon kutatások körét, melyek azt jelzik, hogy a fizikai aktivitás (PA) fiatalkorban pozitívan befolyásolja a kognitív funkciókat.

A mozgás jótékony hatásai egyre szélesedő körben válnak ismerté, akár a direkt hatások oldaláról, akár az indirekt hatások oldaláról közelítjük meg. A mozgás pozitív hatásait vizsgáló kutatások fókusza az utóbbi tíz esztendőben egyre inkább a fizikai aktivitás és a kognitív területek közötti összefüggések feltárására irányul.

A növekvő számú nemzetközi kutatások azt jelzik, hogy a fizikai aktivitás (PA) pozitívan befolyásolja a kognitív funkciókat a fiatalkorban (Donnelly et al. 2016; de Greeff et al. 2018; Vazou et al. 2019). Számos osztályteremben megvalósított, rövid ideig tartó, közepesen intenzív PA pozitív hatásait is igazolták a kognitív funkcióra (Fredericks et al. 2006). A tanulmányi eredmények javulását detektálták matematikában és helyesírás esetében második és harmadik osztályos tanulóknál (Mullender–Wijnsma 2016). Általános iskolai tanulók esetében a fittség indirekt megjelenését igazolta egy svájci kutatócsoport. Esetükben a matematika és francia tantárgyak érdemjegyei, továbbá a matematika és gondolkodási rugalmasság teszteredményei is összefüggést mutattak (Yangüez et al. 2021). Pozitív változást értek tetten a kutatók a tanulói feladattartásban is (Bartholomew–Jowers 2011), de a testmozgás a hangulatra és az érzelmi állapotra is kedvezően hatott (Buscemi et al. 2014).

Hazai kutatók vizsgálták a tanulói kompetenciamérés és állóképességi ingafutás-teszt kapcsolatát, mely a matematika műveltségterületén igazolódott, ellenben a szövegértésben nem jelent meg szignifikáns kapcsolatként (Thür–Fügedi 2021).

A rövid irodalmi hivatkozásból is kitűnik, hogy a fizikai aktivitás nagyon széles spektrumon befolyásolja pozitívan a kognitív funkciókat. A szakirodalom nem utal arra, hogy a fizikai aktivitással támogatott tanulás negatívan hatna a tanulók kognitív teljesítményére.

A VSL3D sport/rend/szer további értéke, hogy konstruktivista pedagógiai elvekre építve olyan korszerű módszereket, jó gyakorlatokat összegez, melyek illeszkednek az alaptantervhez és a kerettantervhez egyaránt, továbbá előmozdítják a más műveltségterületekkel, oktatási formákkal való állandó kölcsönhatás kialakulását.

A tanulmány az implicit tanulás szakaszaival ismerteti meg az olvasót, felvillantva a rend/szer mögött fellelhető filozófiát, amely konkrétan a matematika műveltségterületen kerül ismertetésre.

1. A XXI. század kihívásai az oktató-nevelő munka területén

Azt gondolom, hogy aki a köznevelésben és közoktatásban dolgozik, nap mint nap tapasztalhatja meg az oktatási környezet egyre gyorsuló változásait. A legdominánsabb változás talán a gyerekcsoportok összetételében figyelhető meg. Egyre emelkedik a különleges bánásmódot igénylő tanulók létszáma a többségi intézményekben és a teljes hazai populáció viszonyában is (KSH 2016). A tanulócsoportok egyre vegyesebbé válnak, az osztályközösségekbe sokféle háttértudással, különböző családi környezettel és szocioökonómiai sajátosságokkal érkeznek a gyermekek.

Esetükben különösen fontos szerepet kell kapnia az egyéni különbségeket figyelembe vevő tanítási módszereknek, így célszerű és szükséges újragondolni a korábban bevált nevelési és tanítási módszereket (Czike 2005). Természetesen az új módszerek nem hagyják változatlanul a pedagógus szerepkörét sem.

Az iskolában történtek nagymértékben befolyásolják a gyermek előmenetelét, jelenlegi és későbbi élete teljesítményét egyaránt. Ezért különösen fontos a tanuló számára az esélyegyenlőség lehetőségének megteremtése és annak folyamatos biztosítása. Ebben kulcsszerepet kell, hogy játsszon a differenciálásra, kooperációra, kompetenciafejlesztésre építő és tanulóközpontúságra alapozó alternatívák mielőbbi gyakorlati alkalmazása (Szakály és mtsai. 2016). Az iskolai sikeresség megalapozásához nélkülözhetetlen feltétellé vált:

- az integrált és inkluzív iskolamodell elterjesztése egy szélsőségesen szelektív iskolarendszerben,
- egy tanárközpontú módszertani környezetben tanulóközpontú, differenciált módszertani megújulás,
- egy hagyományosan tartalomvezérelt oktatási rendszerben a kompetenciaalapú gyakorlat bevezetése,
- egy tantárgyközpontú gyakorlatban a tantárgyközi szemlélet erősítése.

2. Egy lehetséges alternatíva: Variálható Sport Létra 3D sport/rend/szer

A Variálható Sport Létra 3D sport/rend/szer alkalmazása az általános iskolában a fenti feltételeknek való megfeleléshez nyújthat hatékony segítséget, biztosítva az egyéni szabadságot a gyakorló pedagógusoknak és a tanulóknak egyaránt.

2.1. Mit is jelent a sport/rend/szer fogalom?

A sport/rend/szer jelenti egyrészt a 2009-ben elkezdődött közös gondolkodás eredményét, amely egy hazai szabadalom formájában testet öltött sportszerként jelent meg. A sportszer a Variálható Sport Létra 3D – későbbiekben VSL3D – nevet viseli.

Másrészt pedig jelenti a létrához szorosan kapcsolódó, ebből eredeztethető olyan módszereket és jó gyakorlatokat, amelyek illeszkednek az alap- és kerttantervhez egyaránt, továbbá előmozdítják az egyes műveltségterületek közötti átjárhatóságot. A kapcsolatok lehetnek interdiszciplinárisak és multidiszciplinárisak egyaránt, a közös bennük, hogy a műveltségterületek közötti kapcsolódási felületeket a mozgásos, fizikai tevékenységek biztosítják.

A mozgásokba, játékokba kódolt elsajátítandó ismeretek, oktatási tartalmak segítik a kisiskolások fogalomalkotását és megértését azáltal, hogy lehetőségük nyílik ugyanazzal az „információval” többször, többféle úton és csatornán találkozni (Lavin 2008).

2.2. Új dimenzió a koordinációs létrák világában

A VSL3D sportszer a koordinációs létrák új dimenziójának képviselője. A szabadalmi újítások révén megvalósult, hogy az eszköz használata során kiléphessünk a térbe – a harmadik dimenzióba – támogatva a vertikális mozgások tudatos és szakszerű alkalmazását.

A sportszakma a koordinációs létrák alatt olyan képességfejlesztő segédeszközöket ért, melyek jelentős mértékben támogatják az edzéshatékonyságot. Segítségükkel a képességfejlesztés jól tervezhető, adagolható és ellenőrizhető. Mind az egyéni sportoknál, mind a csapatsportoknál kedvelt fejlesztőeszköz a pszihomotoros képességek fejlesztésében (Benko–Lindinger 2007; Venturelli–Bishop 2008; Houssain–Mahmud 2013).

2.3. A sport/rend/szer támogatása

A sportszer komplex használatát két könyv támogatja: az első a létrás gyakorlatok mozgásanyagát rendszerezi (Cseresznyés–Kertész 2010), amely egy több mint 1000 feladatot tartalmazó gyakorlatgyűjteményként értelmezhető, és elsősorban a sportoláshoz, a testnevelés műveltségterülethez köthető.

A második könyv (Kertész–Cseresznyés 2015) módszertani útmutatóként szolgál a játékos, nagymozgásos, mozgásalapú tanulástámogatáshoz a legkülönbözőbb műveltségterületeken. A *Fokról fokra* könyv olyan jó gyakorlatokat összegez, melyek illeszkednek az alaptantervhez és a kerettantervhez egyaránt, továbbá előmozdítják a más műveltségterületekkel, oktatási formákkal való állandó kölcsönhatás kialakulását, támogatják a fiatalok inkluzív és proaktív gondolkodásának fejlesztését.

A sport/rend/szert a *Sportszer élete* című cikk ismerteti bővebben (Kertész 2021), illetve a www.vsl3d.net honlapon találhatók további felhasználást támogató ötletek és javaslatok.

1. ábra Interdiszciplinaritás a testnevelés segítségével
Forrás: Kertész–Cseresznyés 2015: könyvborító

3. Matematikatanulás másként – a játékos, konstruktivista úton

A felfogás egyik nemzetközileg is legismertebb, magyar származású képviselője Dienes Zoltán Pál (1916–2014) matematikadidaktikus, aki mint a „matematikatanítás varázslója” a játékos matematikatanításáról és módszereiről lett híres.

Közel félévszázados küldetése során a matematika oktatásának nemzetközi megújítását tűzte ki maga elé. Hitt abban, hogy már az általános iskola folyamán megtaníthatók a matematikai struktúrák alapelemei történetek, játékok és tánc formájában. Matematikaoktatásának ezt az alapelvét vitte magával bármerre is járt a nagyvilágban, szinte az összes földrészen kifejtette nézeteit, mindemellett számos ország alapvető iskolai tantervét állította össze.

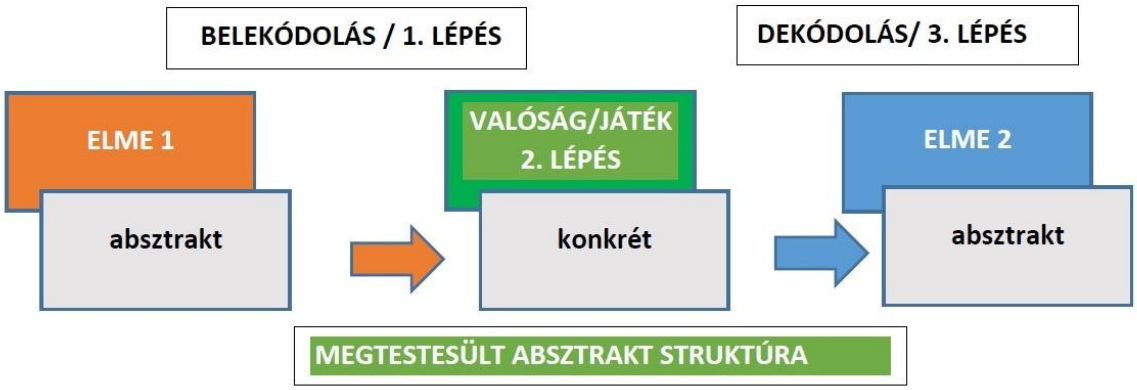
3.1. A konstruktivista, játékos Dienesi utat követve

Konstruktivista értelmezésében Dienes a felfedezés örömeért tanuló iskolás gyermeket szembeállította a korábbi felfogással, mely szerint a matematika tanításának célja a gyakorlatban hasznosítható ismeretek átadása volna. Ha ehhez a megközelítéshez ragaszkodnánk, akkor „gyengécske számológépeket" képeznénk ki, állítanánk elő a pedagógiai tevékenységünk során, amelyeknek hatékonysága is kívánni valót hagy maga után.

A konstruktivista felfogás szerint a matematika tanításának célját ő elsősorban a matematikai struktúrák kialakításában, továbbépítésében látta (Dienes–Golding 1966; Dienes 2007). Kritikával illeti a tanár tudásátadásra való törekvéseit, aki véleménye szerint talán túl korán bevezeti a definíciókat, a szimbolikus nyelvet, és kevés szemléletes példát használ. Ez a tudásátadás csak kevesek számára biztosítja az összefüggések kellő mélységű megértését, a gyermekek többsége lemarad. Még azok a tanulók, akik bírják a feszített tempót, sem lelik túl sok örömüket a matematikatanulásban; talán ennek is köszönhető, hogy a tanulók hazánkban és nemzetközileg is az egyik legnehezebb tantárgynak tartják a matematikát. Érzelmileg elutasítják, és ebből következik, hogy a tantárgy iránt érzett elköteleződésük is alacsony szinten áll (Dehaene 2005; Dienes 2007; Geist 2015).

Dienes reformokat sürget, és önmaga is egy olyan paradigmaváltásban hisz, amely megváltoztatja a gondolkodást matematikatanítás korábban elfogadott és fentiekben értelmezett céljait. Természetesen, ha változnak a célok, az magával hozza a módszertani megújulásokat, ami pedig akarva akaratlanul új taneszközök használatát is eredményezi (Dienes Kocka – Dienes készlet). Amit ajánl a pszichológus-matematikus, az nem más, mint a játékos matematikatanítás és -tanulás. Nem a hagyományos tananyag megtanítását fogalmazta meg célként, hanem egy mélyebb megértésen gondolkodott, mai értelmezésben talán kompetenciafejlesztésnek neveznénk. Nem vitatta, hogy a matematika világa és annak törvényszerűségei nehezen elsajátíthatók a gyermekek számára, mégsem tartotta kizártnak azt, hogy a gyermekek is képesek otthonosan mozogni a matematikai gondolkodás univerzumában. Abban hitt, hogy ehhez meg kell találni a megfelelő tanulási stratégiát. Ha sikerül kialakítani a matematikai struktúrák megfelelő reprezentációját az iskoláskorú gyermek eleméjében, akkor a későbbiek során a gyermek saját maga lesz képes szükségleteinek és érdeklődési körének megfelelő tudás megszerzésére a matematika egyéb területein is.

A gyermek cselekvési kedve, személyes szerepvállalása felértékelődik, ezzel párhuzamosan a tanár szerepe is átalakul. A korábbi szerep, a „tudás egyedüli forrása" segítő, facilitátor szerepkörré módosul, ahol a pedagógus utat mutat, munkát szervez, ha szükséges terelget (Nahalka 2013). Konstruktivistaként hangsúlyozza, hogy a tanulás külső feltételrendszere – a pedagógus személye és alkalmazott módszerei, a társadalmi környezet és a család – helyett a tanuló belső feltételrendszerére – előzetes tudása, intellektuális képességei, tanulási önszabályozási képessége – érdemes és szükséges fektetni a hangsúlyt. A játék nyelvére kell és szükséges lefordítani az absztrakt struktúrákat (belekódolás), így konkrét, megtapasztalható ismeretekre tehetnek szert a tanulók. Ez a folyamat nem más, mint a megtestesítés. Lehetőség szerint ugyanazt a struktúrát több játékba is bele kell kódolni.



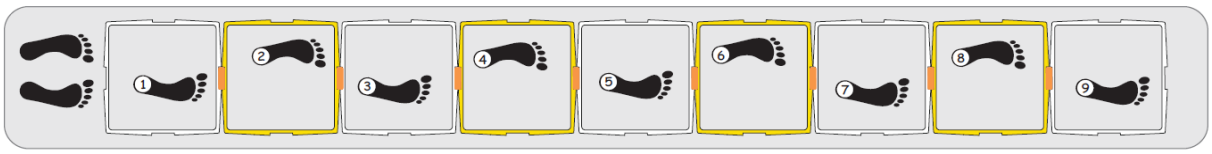
2. ábra Játékba kódolt valóság
Forrás: saját szerkesztés 2021.

3.2. Mozgásba kódolt matematikatanulás

Hogyan tudjuk megvalósítani a 2. számú ábrán látható kódolást a VSL3D sport/rend/szer segítségével matematika műveltségterületen?

3.2.1. Első lépés

A tanítás első lépéseként értelmezhető, hogy a **kívánt struktúrát belekódoljuk** egy játékba, azaz az adott struktúrát megtestesítjük. Az elmékben lévő elvont, absztrakt struktúrát a konkrét valóságba emeljük át. Az analóg mennyiségi reprezentációt (mentális számegyenest) megjelenítjük a lineárisan kiterített létra segítségével, és itt értelmezhetjük a számszomszédság fogalmát. Minden négyzet növekvő sorrendben jeleníti meg az egész számokat 1–9 között. A létra két vége pedig a 0-t és a 10-et reprezentálja.



3. ábra Létrából számegyenes
Forrás: Kertész–Cseresznyés 2015: 51.

3.2.2. Második lépés

A bekódolást követően a tanulás első lépéseiként következik a megtestesült absztrakt struktúrával történő ismerkedés, a **szabad játék**. Ennek keretében a kisiskolások kezdenek megismerkedni a VSL3D rendszerrel. Gyakorolhatják az összeszerelést-szétszedést, építhetnek, konstruálhatnak kedvükre. (Zárójelben jegyzem meg, hogy a fejlesztések során rengeteget tanultunk az óvodás és kisiskolás korú gyermekek szabad játékaiból, intuitív konstrukcióiból, egyedi megoldásaiból, ami további gondolkodásra ösztökélt bennünket. Ez hozzájárult a sokoldalúbb felhasználási módok megalkotásához, például így jutottunk el a kocka modellhez, ahol már lehet beszélni geometriához tartozó elvont fogalmakról, mint él, oldal, csúcs, térháló, felszín, térfogat stb.).

A kötetlen, elmélyült játék sajátossága, hogy a tanuló tudatállapotában is változás következik be, átkapcsol, átvált játék-tudatállapotba, mely analógiákat mutat a flow élményével (Csíkszentmihályi 1991). A tudatállapot-változás támogatja az implicit tanulás hatékonyságát, mivel regresszív mivoltából fakadóan hozzáférést biztosíthat a tudatalatti tartalmakhoz.

A szabad játékot fokozatosan felváltja a **strukturált játék**, amely nem szól másról, mint a belekódolt struktúra felfedezésről és a hozzá kapcsolódó minél nagyobb számú releváns tapasztalat megszerzéséről.

4. ábra Kik a 2 szomszédjai?
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A 4. számú ábra értelmében három létraelemet szükséges összekapcsolni, majd ennek alapján feltenni a kérdést: kik a 2 számszomszédjai?

A továbbiakban tovább lehet a létraelemekből összeállított számegyenes „hosszát" növelni, aminek eredményeként egyre több számszomszéd megnevezésére, begyakorlására nyílik lehetőség.

5. ábra Újabb és újabb szomszédok
Forrás: saját szerkesztés 2021.

3.2.3. Harmadik lépés

A többszörös megtestesítés (multiple embodiment) segítségével a tanulók eltérő objektumú, de azonos struktúrájú rendszerekkel találják szembe magukat, ez segíti őket abban, hogy felismerjék az izomorfiát, és beazonosítsák a vizsgált struktúrát.

Ha más „játékokba" is szeretném bekódolni a számszomszéd fogalmát, megtehetem az egymás mögött ülő gyerekek segítségével, ők alkotják a számokat. Kinek, ki lesz a „szomszédja", számszomszédja? Vagy mátrixalakban (3x3) teszem fel a létrámat: ebben az esetben kik a számszomszédok?

Dienes felhívja a figyelmet, hogy többszörös megtestesítés nélkül nem várható a mentális struktúra-mentális kép megalkotása, és azt is tudatosítja, hogy a kisgyermekeknél az izomorfia felismerése nem automatikus. Ebben az esetben a tanár facilitátor, támogató szerepe kerül előtérbe, és bíztatnia kell a tanulóit, hogy keressenek analógiákat a játékokba kódolt rendszerek között. Ezt a tevékenységét hívja a szakirodalom „gyengéd érintésnek" (light-touch). Ettől a ponttól kezdve már kezd a gyermeknek „derengeni", sejtése lesz magáról a struktúráról. Nevezhetjük ezt „megvilágosodásnak" és „aha-élménynek" is, az addig átláthatatlan, bonyolult dolog mögött összeáll a kép, értelmezhetővé válik a korábbi értelmezhetetlen, azaz megtörténik a „csoda".

Az insight végül is olyan tudáshoz vezet, amely tartós, érvényes, eredményes és produktív (Necka 2011; Bálint 2012). Megszületik a mentális kép. Ennek megléte bizonyítja, hogy az új struktúra már a tanuló elméjében van, de ez a „kép" egyelőre igen esetleges és nem verbalizálható, azaz kizárólag képi természetű. Az első három lépéssel lezárult az implicit

tanulás, megszületett a tudás belső képi formája, amivel már mint struktúrával lehet gondolati és képzeleti műveleteket végezni.

Ha ezt követően kerül bevezetésre a matematikatanítás folyamatába az elvontabb matematika nyelve, akkor az lényegesebben jobb megértéshez segítheti tanulóinkat, és feltételezhetően ez a jobb megértés a tanulmányi eredményességben is realizálódni fog.

Összegzés

A sportszer használatának szélesítése megtörtént. Immáron nem csak a testnevelés műveltségterületen támogatja a tanulást, hanem egy új környezetben, a matematika tanórákon is. A pandémiás időszak alatt a módszer mögött rejlő elméletet és filozófiát vizsgáltam és ezeknek rövidített változatát osztottam meg. Természetesen a lehetőségekhez mérten – a járványügyi előírások betartása mellett – a sport/rend/szer hatékonyságának vizsgálata megindult alsós tanulók körében. Folytak és jelenleg is folynak intervenciók matematika műveltségterületen. Az eddigi vizsgálati és a jelenlegi részeredmények alapján elmondható, hogy a VSL3D sport/rend/szerhez kapcsolódó pedagógiai kísérletek is illeszkednek azon kutatások köréhez, melyek a fizikai aktivitás pozitív hatásait igazolják.

Irodalom

Bartholomew, J.B.–Jowers, E.M. 2011. Physically Active Academic Lessons in Elementary Children. *Preventive Medicine* 52: S51–S54.

Bálint Á. 2012. Insights About Insight Learning. In: Andl H.–Molnár-Kovács Zs. (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben*. 2011–2012. II. kötet. Pécs: PTE Oktatás és Társadalom Doktori Iskola, 31–37.

Benko, U.–Lindinger, S. 2007. Differential Coordination and Speed Training for Tennis Footwork. *Coaching and Sport Science Review* 41: 10–11.

Buscemi, J.–Kong, A.–Fitzgibbon, M.L.–Bustamante, E.E.–Davis, C.L.–Pate, R.R.–Society of Behavioral Medicine Health Policy Committee 2014. Society of Behavioral Medicine Position Statement: Elementary School-Based Physical Activity Supports Academic Achievement. *Translational Behavioral Medicine* 4(4): 436–438.

Czike B. 2005. *A pedagógusszerep változása. Alternatív és nem alternatív iskolák összehasonlító elemzése.* http://www.kooperativ.hu/sites/default/files/apedagogusszerep-betekintes.pdf (letöltve: 2021.11.16.)

Cseresznyés F.–Kertész T. 2010. *SPORT LÉTRA*. Veszprém: OOK Press Kft.

Csíkszentmihályi M. 1991. Flow. *Az áramlat*. Fordította: Legéndyné Szabó E. 2001, Budapest: Akadémiai Kiadó.

de Greeff, J.W.–Bosker, R.J.–Oosterlaan, J.–Visscher, C.–Hartman, E. 2018. Effects of Physical Activity on Executive Functions, Attention and Academic Performance in Preadolescent Children: A Meta-Analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport* 21(5): 501–507.

Dehaene, S. 2005. *The Number Sense. How the Mind Creates Mathematics.* Oxford: University Press.

Dienes, Z.P. 2007. *Some Thoughts on the Dynamics of Learning Mathematics*. The Montana Mathematics Enthusiast, Monograph 2, 1–118. http://www.math.umt.edu/tmme/Monograph2/Dienes_book.pdf (letöltve: 2021.08.23.)

Dienes, Z.P.–Golding, E.W. 1966. *Exploration of Space and Practical Measurement*. NewYork: Herder and Herder.

Donnelly, J.E.–Hillman, C.H.–Castelli, D.–Etnier, J.L.–Lee, S.–Tomporowski, P.–Szabo-Reed, A.N. 2016. Physical Activity, Tness, Cognitive Function, and Academic

Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 48(6): 1197–1222.

Fredericks, C.R.–Kokot, S.J.–Krog, S. 2006. Using a Developmental Movement Programme to Enhance Academic Skills in Grade 1 Learners. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation* 28(1): 29–42.

Geist, E. 2015. Math Anxiety and the "Math Gap": How Attitudes toward Mathematics Disadvantages Students as Early as Preschool. *Education* 135(3): 328–336.

Houssain-Mahmoud, M. 2013. Impact of Plyometric Training and Coordination Ladder Training on some Physical and Skill Variables for Basketball players. *Assiut Journal of Sport Science and Arts* 2013(1): 518–535.

Kertész T. 2021. Egy sportszer élete: szerből rendszer – bemutatkozik a Variálható Sportlétra 3D sport/rend/szer. *ACTA Universitatis, Sectio Sport*, Tom. XLVIII.: 65–76.

Kertész T.–Cseresznyés F. 2015. *FOKRÓL FOKRA*. Veszprém: OOK Press Kft.

KSH 2016. Mikrocenzus2016 https://www.ksh.hu/mikrocenzus2016_info (letöltve: 2020.06.09.)

Lavin, J. 2008. The Creative Agenda and its Relationship to Physical Education. *Creative Approaches to Physical Education* 1: 18–28.

Mullender-Wijnsma, M.–Hartman, E.–de Greeff, J.W.–Doolaard, S.–Bosker, R.J.–Visscher, C. 2016. Physically Active Math and Language Lessons Improve Academic Achievement: a Cluster Randomized Controlled Trial. *Pediatrics* 137(3): 1–9.

Nahalka I. 2013. Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány* 4: 21–33.

Necka E. 2011. Insight. In: Runco, M.A.–Pritzker, S.R. (eds.): *Encyclopedia of Creativity* 1: 670–672.

Szakály Z.–Bognár J.–Barthalos I.–Ács P.–Ihász F.–Fügedi B. 2016. 10–12 éves testnevelő tanulók fajlagos pulzusértékei testmozgás közben. *Journal of Physical Education and Sport* 16(3): 800.

Thür A.–Fügedi B. 2021. Sportiskolai és általános tantervben tanulók összehasonlítása állóképességük és tanulói kompetenciamérés tekintetében. *Magyar Sporttudományi Szemle* 91(3): 117.

Vazou, S.–Pesce, C.–Lakes, K.–Smiley-Oyen, A. 2019. More Than One Road Leads to Rome: a Narrative Review and Meta-Analysis of Physical Activity Intervention Effects on Cognition in Youth. *International Journal of Sport and Exercise Psychology* 17(2): 153–178.

Venturelli, M.–Bishop, D.–Pettene, L. 2008. Sprint Training in Preadolescent Soccer Players. *International Journal of Sports Physiology and Performance* 3(4): 558–562.

Yangüez, M.–Bediou, B.–Hillman, C.H.–Bavelier, D.–Chanal, J. 2021. The Indirect Role of Executive Functions on the Relationship between Cardiorespiratory Fitness and School Grades. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 53(8): 1656–1665.

Fittebbek-e a tanulók a NETFIT mérések bevezetése óta? A NETFIT mérések országos eredményeinek összehasonlító elemzése

Konczos Csaba – Pápai Zsófia – Kertész Tamás – Liszkai Zsuzsanna – Szakály Zsolt
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

A NETFIT méréseket a Magyar Diáksport Szövetség 2013. január 1-én indította útnak. A Magyar Közlöny 2014. október 27-én tette közzé szabályozását, tartalmi kereteit (20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet). Úgy gondoltuk, eltelt annyi idő, hogy elemezzük az eddig mért teljesítményeket. A NETFIT mérések eredményei publikusak, így már csak a dokumentumelemzés célkitűzéseit kellett megfogalmazni.

Célunk az volt, hogy a nyert adatok, illetve eredmények segítségével az érintett fiatalok fittségi állapotára, a vizsgálati időszakban mutatott változására vonjunk le következtetéseket. Az eltelt 5 év távlatában bizonyos – a diákok fittségi mutatóinak alakulásában jelentkező – tendenciákat tudunk felfedezni és kimutatni, valamint be tudjuk mutatni az eredmények tükrében az online oktatás hatására bekövetkezett változásokat is.

1. Szakirodalmi áttekintés

A magyar lakosság körében is számos betegség előidézője a mozgásszegény életmód, a túlsúly, illetve az elhízás, melyek előfordulási gyakorisága az elmúlt évtizedekben jelentősen növekedett. Szomorú tény, hogy az életmódfüggő betegségek egyre fiatalabb korosztályokban alakulnak ki (KSH 2018).

A népesség körében tendenciaként tapasztalható a testtömeg változása, ami nem csak az izomtömeg, hanem a zsírtömeg növekedésével is jár (Tóth–Eiben 2004). E jelenség következménye többek között a népesség fizikai teljesítőképességének romlása, a motorikus teljesítmények színvonalának csökkenése (Rowland 2003; Photiou et al. 2008; Szakály 2014), melyek hatással vannak a fittségi állapot szintjére. Legnagyobb hatást gyakorló tényező a megváltozott életszínvonal és az életmód (Ross et al. 2000). Ez a változás a mindennapokban a fittségi állapot szintjét befolyásolja a leginkább.

„A Magyar Diáksport Szövetség 2013. január 1-én útnak indította a NETFIT programot *A testnevelés új stratégiájának és a fizikai állapot új mérési rendszerének kialakítása és az önkéntes részvétel ösztönzése a komplex iskolai testmozgásprogramok szervezésében* címen. A NETFIT a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt rövidítése. A NETFIT program küldetése, hogy népszerűsítse és tudatosítsa az élethosszig tartó fizikai aktivitás jelentőségét és az egészségtudatos életvezetés értékeit az iskoláskorú diákok, családjaik és a köznevelés szereplői körében. A NETFIT-re azért van szükség, hogy létrejöjjön egy Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt, amely a 21. század követelményeihez igazodó, diagnosztikus és oktatási célú, pedagógiai értékelő és visszajelző eszközt jelent. A NETFIT rendszer segítségével mérik fel a testnevelők a diákok fittségi állapotát a minden év január 5. és május 27. közé eső mérési időszakban” (NETFIT 2021: 1).

A fittségi állapot három lényeges összetevőjét lehet mérni az egészségközpontú fittség egyes tesztjeivel, amely szoros összefüggést mutat az általános egészségi állapottal.
„A fő komponensek (a tesztrendszer sztenderdjei) a következők:

- a kardiovaszkuláris fittség (aerob kapacitás), az aerob fittségi, vagyis az állóképességi profil,
- a vázizom funkcionális fittsége (izomerő, erő-állóképesség, hajlékonyság), vagyis a vázizomzat fittségi profil,
- testösszetétel (testzsír százalék, testtömegindex), vagyis a testösszetétel profil.

A NETFIT fittségmérési rendszere négy különböző fittségi profilból áll.
Testösszetétel és tápláltsági profil:

- testtömegindex (BMI) – testtömeg és a testmagasság mérése,
- testzsírszázalék (TZS%) – testzsírszázalék mérése.

Aerob fittségi (állóképességi) profil:

- aerob kapacitás (ÁIT) – állóképességi ingafutás teszt (20 méter vagy 15 méter).

Vázizomzat fittségi profil:

- ütemezett hasizom teszt (ÜHT) – hasizomzat ereje és erő-állóképessége,
- törzsemelés teszt (TET) – törzsfeszítő izmok ereje és nyújthatósága,
- ütemezett fekvőtámasz teszt (ÜFT) – felsőtest izomereje,
- kézi szorítóerő mérése (KSZE) – kéz maximális szorító ereje,
- helyből távolugrás teszt (HTU) – alsó végtag robbanékony ereje.

Hajlékonysági profil:

- hajlékonysági teszt (HT) – térdhajlítóizmok nyújthatósága, csípőízületi mozgásterjedelem.

A NETFIT zónái az elérhető teljesítmények szerint:

- egészségzóna,
- fejlesztés szükséges,
- fokozott fejlesztés szükséges zóna.” (NETFIT 2021: 1)

„A zónahatárokat nemenként és életkoronként a NETFIT kézikönyv, annak a 2. számú melléklete tartalmazza. Például: »a testtömegindex értékek esetében a Cole és Lobstein (2012) által publikált nemzetközi BMI töréspontokat (IOTF) használja a NETFIT, amely lehetővé teszi a közvetlen nemzetközi összehasonlítást is« (Csányi és mtsai. 2016: 11). A testzsírszázalék értékek töréspontjai a FITNESSGRAM tesztrendszer (Cooper Intézet) által is alkalmazott határértékek voltak (Laurson et al. 2015a,b). A kézi szorítóerő mérése esetében a három zóna kialakítása a 2018/2019. tanév mérési időszakában történt meg, amelyet egy új nemzetközi tudományos evidencia tett lehetővé” (Kaj et al. 2021: 15).

„A NETFIT célja az un. fittségoktatás, ami egy pedagógiai eszköz. A fittségoktatás nem más, mint az optimális egészséghez szükséges fittségi állapot megszerzésére irányuló oktatási feladatok köre. Ezért is a fittségoktatás a fittségi tesztek elsődleges pedagógiai célja (Corbin et al. 2013), amiből következik, hogy a NETFIT tesztrendszer iskolai alkalmazása nem cél, hanem pedagógiai eszköz. A tervezett intézményi szintű, intervenciós egészségprogramok bizonyítottan kedvező hatást fejthetnek ki a fittségi állapotváltozásban és az egészségi állapot javulásában” (Csányi et al. 2016: 11).

2. Módszertan

A kutatás módszere másodelemzés volt. A dokumentumok elemzéséhez a NETFIT mérések 2015–2021 közötti országos – az eredményeket összegző – adatai álltak rendelkezésünkre.

A NETFIT mérések eredményei a vizsgálatban résztvevők fittségi állapotát tükrözik (Váczi 2015), ezért a vizsgálat kérdéseit a fittség fogalmának értelmezése segítségével fogalmaztuk meg. „A fittség egy olyan pszichés-fizikai állapot, amely magában foglalja az

egészséget, a minőségi életet, az általános közérzetet és a megnövekedett mindennapi teljesítőképességet" (Orvosi lexikon 2016). Ennek az állapotnak a romlásáért több tényező is felel, többek között a kardiovaszkuláris szervrendszer állapota és az ízületi mozgékonyság szintje is (Laukkanen et al. 2001).

A kérdéseink a következők voltak. A felmérések során milyen tendenciák vehetők észre a tanulók fittségiállapotának változásában? Volt-e pozitív változás a felmenő évfolyamok teljesítményében a teszt motivációs hatása okán? Volt-e a tanulók teljesítményét befolyásoló hatása az online oktatásnak?

3. Eredmények

Az egészségzónát elérő tanulók relatív gyakorisága jelentős variabilitást mutatott nemenként, évfolyamonként és tesztenként egyaránt.

Összefoglalóan kimondható, hogy a kilenc felmérésből hat teszt eredményei tükrében a vizsgált időszakban – a teljes mintára vonatkozóan – kronológiai sorrendben egyre kevesebb százalékban kerültek az egészségzónába a fiatalok. Az összefoglalt eredményeket az 1. táblázatban tüntettük fel.

1. táblázat NETFIT (2014–2021) – országos összefoglaló eredmények – a teljes mintára vonatkoztatva, az egészségzónába (EZ) tartozás százalékban kifejezve

	Testösszetétel és tápláltsági profil		**Aerob fittségi profil**	**Vázizomzat fittségi profil**					**Hajlékonysági profil**
	BMI	TZS%	ÁIF	VIF					HT
				ÜHT	TET	ÜFT	KSZE	HTU	
2020/21	68	64	50	89	47	68	54	71	60
2019/20	72	65	55	81	53	61	59	72	56
2018/19	73	67	54	92	54	70	62	73	63
2017/18	73	67	56	91	53	70	-	73	64
2016/17	75	68	56	91	53	69	-	72	64
2015/16	75	68	55	90	51	69	-	71	65
2014/15	75	68	51	87	53	66	-	70	64

BMI: testtömegindex; TZS: testzsírszázalék; ÁIF: állóképességi ingafutás teszt; VIF: vázizomzat fittség; ÜHT: ütemezett hasizom teszt; TET: törzsemelés teszt; ÜFT ütemezett fekvőtámasz; KSZE: kézi szorítóerő; HTU: helyből távolugrás; HT: hajlékonyság

Forrás: saját szerkesztés 2021.

Tesztenként vizsgálva az eredményeket egy kicsit összetettebb a kép. A testösszetétel és tápláltsági profil – tehát a testtömegindex és a testzsírszázalék – esetében egyértelmű a folyamatos százalékos csökkenés az egészségzónába kerülést illetően. Az aerob fittségi profil vizsgálati eredményei hullámzó tendenciát mutattak – a növekedés ellenére az első és az utolsó mérési eredmények differenciái, igaz nem nagy különbséggel, de romló változásról tájékoztattak. A hajlékonysági profil esetében az első öt tesztelés alkalmával az eredményekben viszonylagos stabilitás volt megfigyelhető, majd az utolsó előtti mérések szerint egy nagyobb, illetve az utolsó mérések szerint egy kisebb arányú visszaesés volt tapasztalható. A vázizomzat fittségi profiljába tartozó teszteredmények változatos képet mutattak. A 2014/15-ös év és a 2020/21-es év mérési eredményeinek különbsége alapján az ütemezett hasizom teszt, az ütemezett fekvőtámasz teszt és a helyből távolugrás teszt eredményei javuló tendenciáról árulkodtak. A törzsemelés teszt és a kézi szorítóerő teszt egyre romló változást mutattak. Megjegyzendő, hogy a kézi szorítóerő esetében – a mérési protokoll megváltoztatása miatt – csak 2018-tól vettük figyelembe az eredményeket, illetve annak változásait. Fontos megjegyezni még, hogy az utolsó két év méréseredményeinek

alakulása, a kutatás kérdésfeltevéseiben említett másik szempont – az online oktatás hatása a tanulók fittségi szintjére – a későbbiek során kerül bemutatásra.

A kilenc teszt közül az egészségzónába kerülés szempontjából az évfolyamok szerinti összehasonlításban a következő eredmények születtek (2. táblázat). Az összehasonlításban külön csoportokat jelentettek a középiskolások és az általános iskolák felső tagozatos tanulói, valamint nemenként is ketté lettek választva az eredmények.

2. táblázat A tesztek (9 db) megoszlása az egészségzónába (EZ) tartozás szerint a középiskolás és a felső tagozatos tanulók között (fiú-lány)

	Fiúk köz. isk.	**Fiúk felsős**	**Lányok köz. isk.**	**Lányok felsős**
2020/21	9/4 BMI, TZS%, TET, HT	9/5 ÁIF, ÜFT, HTU, ÜHT, KSZ	9/3 BMI, TET, ÜFT	9/6 TZS%, ÁIF, KSZ, HTUT, H, ÜHT
2019/20	9/6 BMI, TZS%, ÜHT, TET, KSZE, HT	9/3 ÁIF, ÜFT, HTU	9/4 BMI, ÜHT, TET, ÜFT	9/5 TZS%, ÁIF, KSZE, HTU, HT
2018/19	9/6 BMI, TZS%, ÜHT, TET, KSZE, HT	9/3 ÁIF, ÜFT, HTU	9/5 BMI, ÜHT, TET, KSZE, ÜFT	9/4 TZS%, ÁIF, HTU, HT
2017/18	9/6 BMI, TZS%, ÜHT, TET, KSZE, HTU	9/3 ÁIF, ÜFT, HT	9/4 BMI, ÜHT, TET, ÜFT	9/5 TZS%, ÁIF, KSZE, HTU, HT
2016/17	9/7 BMI, TZS%, ÜHT, TET, KSZE, HTU, HT	9/3 ÁIF, ÜFT	9/5 BMI, ÜHT, TET, ÜFT, HTU	9/4 TZS%, ÁIF, KSZE, HT
2015/16	9/7 BMI, TZS%, ÜHT, TET, KSZE, HTU, HT	9/2 ÁIF, ÜFT	9/5 BMI, ÜHT, TET, ÜFT, HTU	9/4 TZS%, ÁIF, KSZE, HT
2014/15	9/7 BMI, TZS%, ÜHT, TET, KSZE, HTU, HT	9/2 ÁIF, ÜFT	9/5 BMI, ÜHT, TET, ÜFT, HTU	9/4 TZS%, ÁIF, KSZE, HT

EZ: egészségzóna; BMI: testtömegindex; TZS: testzsírszázalék; ÁIF: állóképességi ingafutás teszt; ÜHT: ütemezett hasizom teszt; TET: törzsemelés teszt; ÜFT: ütemezett fekvőtámasz; KSZE: kézi szorítóerő; HTU: helyből távolugrás; HT: hajlékonyság
Forrás: saját szerkesztés 2021.

2018/19-es tanévig jelentősen jobbak voltak a középiskolás fiúk, a lányok esetében fej-fej melletti eredmények születtek. Majd a 2019/20-as tanévtől a fiúknál fordított lett a kép, a felsősök már eggyel több tesztben mutattak nagyobb százalékot az egészségzónába tartozás szerint. A lányok esetében markánsabb különbség mutatkozott a 2020/21-es év eredményeiben a felsősök javára – a kilenc teszt 6:3-as aránya szerint.

Minden mérés során az állóképességi ingafutás tesztben mindkét nemnél, a fiúknál az ütemezett fekvőtámasz tesztben, a lányoknál a testzsírszázalékban és a helyből távolugrás tesztben jobban teljesítettek a felső tagozatos diákok. Míg a testtömegindex értékében és a törzsemelés tesztben mindkét nemnél, a testzsírszázalékban és a helyből távolugrás tesztben a fiúknál, az ütemezett fekvőtámasz tesztben a lányoknál a középiskolások eredményei voltak kedvezőbbek.

A következőkben kerülnek bemutatásra azok az eredmények, amelyek a kutatás során feltett harmadik kérdést válaszolják meg. Feltételezéseink szerint az eredmények alakulását befolyásolta az online oktatás, amely a jelenléti oktatást váltotta fel a járványügyi helyzet

kritikus szakaszba érkezésével. Célja az egészség megóvása és a járvány terjedésének lelassítása volt, ezért bevezetése szükséges volt.

Az összes mérés során megfigyeltük az egészségzónába, a fejlesztés szükséges zónába és a fokozott fejlesztés szükséges zónába kerülő tanulók százalékos arányát és annak változásait az idő előrehaladtával. Majd a megkülönböztetés céljából kiemeltük az utolsó két mérést, vagyis az online oktatás bevezetésének ideje alatti eredményeket (a táblázatban feltüntetett dőltbetűs évszámokhoz tartozó eredmények). Az online oktatás hatásásának vizsgálatakor a fittségi tesztek közül jelentős eltérést a testösszetétel és tápláltsági profil, illetve az aerob fittségi profil eredményeinek alakulásában fedeztünk fel, ezért az említett tesztek eredményeinek bemutatását láttuk indokoltnak (3. táblázat).

3. táblázat Az online oktatás hatása a fittségi tesztek eredményeinek alakulására

	Testösszetétel és tápláltsági profil		**Aerob fittségi profil**
	BMI	TZS%	ÁIF
	FFSZ FSZ EZ	FFSZ FSZ EZ	FFSZ FSZ EZ
2020/21	*12 20 68*	*10 26 64*	*30 20 50*
2019/20	*10 18 72*	*10 25 65*	*25 20 55*
2018/19	10 18 72	9 24 67	24 19 54
2017/18	9 18 73	9 24 67	25 19 56
2016/17	9 18 73	8 24 68	25 19 56
2015/16	8 17 75	8 24 68	26 19 55
2014/15	8 17 75	8 24 68	29 20 51

EZ: egészségzóna; FSZ: fejlesztés szükséges, FFSZ: fokozott fejlesztés szükséges;
Dőltbetűs rész: az online oktatás idején mért adatok
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A 2014 és 2018 közötti eredményekhez képest szembetűnő mértékű a 2019–2021 közötti mérések során, mind a három teszt eredményeinek esetében a fokozott fejlesztés szükséges kategóriák százalékos növekedése, különösen az aerob fittségi profilban.

4. Következtetések

A dokumentumelemzés során tapasztalható változások, tendenciák összecsengenek más hazai és a témához tartozó nemzetközi kutatás eredményeivel. Elsősorban a testösszetétel és tápláltsági profilban, illetve az aerob fittségi profilban mutatott változások figyelemfelhívók.

Az elhízás már a gyermekek körében is jelentős problémát jelent: a WHO 2016-os COSI (Childhood Obesity Surveillance Initiative) felmérésének eredményei tükrében a 7 éves magyar gyermekek 20,9–28,5%-a túlsúlyos vagy elhízott, attól függően, hogy mely elhízás definíciót veszik figyelembe (Kovács és mtsai. 2018). „2019-ben a magyar lakosság 39%-a számított normál testsúlyúnak, amig 2009-ben (42%). A soványnak tekinthetők aránya is csökkent, 4,0%-ról 2,7%-ra. A népesség 58%-ának súlytöbblete volt, ami 4,5 százalékponttal magasabb a 2009. évinél. A súlyfelesleggel jellemezhetők több mint fele, a 14 év felettiek 34%-a túlsúlyos, de nem elhízott. Enyhe és középsúlyos (I–II. fokú) elhízással a lakosság 22%-a, súlyos, azaz III. fokú elhízással 1,6%-a küzd” (KSH 2019). „A magyar felnőttek 2/3-a túlsúlyos vagy elhízott, továbbá minden ötödik kisiskolás gyermek számít túlsúlyosnak vagy elhízottnak” (KSH 2018).

Az aerob fittségre vonatkozó értékek nemzetközi viszonylatban is kedvezőtlenül alakulnak. „50 ország 10–17 éves fiataljainak 20 méteres állóképességi ingafutás értékei alapján (köztük a NETFIT-et megalapozó reprezentatív vizsgálatok adatait is felhasználva) végzett metaelemzést a fiatalok aerob fittségi szintjének alakulásáról. Átlagosan a fiúk 67%-a, a lányok 54%-a éri el az egészségzónát, és 10 éves kortól évről évre 8–10%-kal csökken

átlagosan az egészséghez szükséges minimum fittségi értéket elérők aránya" (Kaj et al. 2020: 43). A felmérések adatai szerint az előbb említett három profil erőteljes negatív hatással volt a többi fittségi tesz eredményeire.

Összegzés

Nemzetközi szinten a vizsgált korosztály fittségi mutatói kedvezőtlen alakulásának „ellenszelében" még nagyobb kihívás javítani a hazai eredményeken (aerob állóképesség, tesztösszetétel, BMI). A fittségi tesztek eredményességében az elhízás a legnagyobb ellenfél. Minden NETFIT-tesztben a túlsúlyosak és az elhízottak teljesítettek gyengébben.

Az attitűd formálásában jelentős szerepet tölthet be a pozitív minta (Konczos és mtsai. 2016). Feltehetően a NETFIT-mérések bevezetésével kialakult úgynevezett felmenő rendszer és az eltelt idő idézhette elő a fiatalabb korosztály egyre jobb eredményeit a középiskolások adataival szemben. (További vizsgálatok szükségesek.) A vizsgált korosztályban az online oktatás – elsősorban a fizikai aktivitással összefüggő, gyakorlati jellegű képzésekben – nem lehet a jövő domináns oktatási módszere.

A kutatás eredményei ismét megerősítették, hogy a mindennapos/rendszeres mérsékelt aktivitású mozgás is nagyban hozzájárul a fittség, elsősorban a fizikai fittség megőrzéséhez.

Irodalom

Cole, T.J.–Lobstein, T. 2012. Extended International (IOTF) Body Mass Index Cut-offs for Thinness, Overweight and Obesity. *Pediatric Obesity* 7(4): 284–294.

Corbin, C.B.–Lambdin, D.D.–Mahar, M.T.–Roberts, G.–Pangrazi, R.P. 2013. Why Test? Effective Use of Fitness and Activity Assessments. In: Plowman, S.–Meredith, M. 2013. Fitnessgram/Activitygram reference guide. Dallas, TX: The Cooper Institute.

Csányi T.–Kaj M.–Vass Z.–Boronyai Z.–Király A.–Pedro F.–Saint Maurice 2016. A magyar 10–18 éves tanulók egészségközpontú fizikai fittségi állapota (2015). Kutatási jelentés a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT 2014/2015. tanévi országos eredményeiről. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.

Kaj M.–Király A.–Hernádi Á.–Kälbli K.–Csányi T. 2020. A magyar 10–18 éves tanulók egészségközpontú fittségi állapota (2019). Kutatási jelentés a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT) 2018/2019. tanévi országos eredményeiről. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.

Kaj M.–Hernádi Á.–Király A.–Kälbli K.–Kovács A.–Molnár L.–Csányi T. 2021. Kutatási eredmények a NETFIT 2015-2019 közötti országos mérései alapján a mindennapos testnevelés bevezetésével összefüggésben. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.

Konczos Cs.–Ihász F.–Szakály Zs. 2016. Az egyszeri teljesítmény-javulás attitűd és élettani háttere. *Magyar Sporttudományi Szemle* 17(66):42.

Kovács V. A.–Bakacs M.–Kaposvári C. S. 2018. Weight Status of 7-year-old Hungarian Children between 2010 and 2016 Using Different Classifications (COSI Hungary). *Obesity Facts* 11(3): 195–205. DOI:10.1159/000487327, https://www.karger.com/Article/FullText/487327 (letöltve: 2021.10.02.)

KSH 2019. https://www.ksh.hu/stadat_eves_7 (letöltve: 2021.09.10.)

KSH 2018. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2018.pdf (letöltve: 2021.09.10.)

Laukkanen, J.A.–Lakka, T.A.–Rauramaa, R.–Kuhanen, R.–Oroszläinen, J.M.–Salonen, R. 2001. A kardiovaszkuláris fitnesz, mint a férfiak halálozásának előrejelzője. *Archives of Intern Medicine and Health Sciences* 61: 825–831.

Laurson, K.R.–Saint-Maurice, P.F.–Karsai I.–Csányi T. 2015a. Cross-validation of FITNESSGRAM® Health-Related Fitness Standards in Hungarian Youth. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 86(sup1), S13–S20. 27.

Laurson, K.R.–Welk, G.J.–Martonm O.–Kaj M.–Csányi T. 2015b. Agreement and Diagnostic Performance of FITNESSGRAM®, International Obesity Task Force, and Hungarian National BMI Standards. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 86(sup1), S21–S28.

Magyar Közlöny 2014. EMMI rendelet. 145. szám 24§ 14252 o. http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk14145.pdf (letöltve: 2021.09.02.)

NETFIT 2021. https://www.netfit.eu/public/pb_netfit.php (letöltve: 2021.09.02.)

Orvosi lexikon 2016. https://orvosilexikon.hu/cikkek/a-fitt-eletmod-es-a-fizikai-aktivitas (letöltve: 2021.09.02.)

Photiou, A.–Anning, J.H.–Mészáros J.–Vajda I.–Mészáros Z.–Sziva A.–Prókai A.–Ng N. 2008. Lifestyle, Body Composition, and Physical Fitness Changes in Hungarian School Boys (1975–2005).

Ross, R.–Janssen, I.–Tremblay, A. 2000. Obesity Reduction through Lifestyle Modification. *Canadian Journal of Applied Physiology* 1: 1–18.

Rowland, T. 2003. Effects of Body Fat on Cardiovascular Fitness in Youth. *Revista Portuguesa de Ciencias do Desporto* 3: 18–19.

Szakály Zs. 2014. Sportedzés. Saját kiadás, ISBN: 9789630844154.

Tóth G.A.–Eiben, O.G. 2004. Secular Changes of Body Measurements in Hungary. *Humanbiologia Budapestinensis*, 28, 7–72.

Váczi M. 2015. Motorikus képességek mérése. Pécs.

WHO 2016. https://www.who.int/gho/publications/world_health_statistics/2016/EN_WHS2016_TOC.pdf (letöltve: 2021.09.02.)

Hagyomány és fejlődés a matematikatanításban – a múltból táplálkozó matematikafeladatok

Kórus Péter – Pintér Klára
Szegedi Tudományegyetem, Szeged

Bevezetés

A magyar matematikaoktatási hagyomány leghíresebb alakja Varga Tamás, az ő nevével fémjelzett komplex matematikatanítási reform az 1970-es években világhírűvé tette a magyar matematikatanítást. A reformnak voltak előzményei a magyar matematikatanításban, és a mai napig kutatják a reformban alkalmazott módszereket és annak lehetőségeit, hogy minél szélesebb körben alkalmazzák ezeket a pedagógusok. A felfedeztető matematikaoktatás manapság többnyire az Inquiry Based Mathematics Education (IBME) alapelveiben jelenik meg, aminek fontos része a problémaalkotás. A problémaalkotási képesség fejlesztése fontos a tanulók számára a problémaérzékenység és a problémamegoldó-képesség fejlesztése miatt. A tanítók, matematikatanárok számára ezen túlmenően az is lényeges, hogy a tanítványaiknak tudjanak olyan problémákat, feladatokat adni, amelyek kapcsolatban állnak más tantárgyakkal, a hétköznapi élettel. Így a hagyomány olyan módon is megjelenik a matematikaoktatásban, hogy történelmi témákhoz kapcsolódó matematikai problémákat alkotunk.

1. Hagyomány és fejlődés a matematikaoktatásban

Az első magyar nyelvű matematikakönyvet Maróthi György írta 1743-ban *Arithmetica* címmel (Hajnal 1985). Maróthi már ebben a könyvében fontosnak tartotta, hogy a tanulók értsék a matematikát, és ennek érdekében fokozatosan építette fel a tananyagot.

Ezután kevésbé haladó szellemű tankönyvek következtek, amelyek az ismereteket bevezetés nélkül közölték, és feleslegesen használtak idegen szavakat, ezáltal formális tudást közvetítettek. Ezek kritikáját Kőnig Gyula fogalmazta meg 1879-ben, aki a formalizmus helyett a fogalmi alapozás fontosságát hangsúlyozta.

1892-ben Csáky Albin miniszter értekezletet hívott össze az egységes gimnáziumokról, amelyen Beke Manó összefoglalta a matematikaoktatás előtt álló feladatokat: a cél az alkalmazható tudás megszerzése kellene, hogy legyen, kapcsolatot kell teremteni a matematika és a környezet között a mennyiségek vizsgálatával, valamint a hiányos térszemlélet fejlesztést pótolni kell. A tehetséggondozásban ez sikeresen megvalósult, kezdve a Mathematikai és Fizikai Társulat 1891-es megalakulásával. Arany Dániel 1894-ben elindította a *Középiskolai Matematikai Lapok*at, amelynek feladatain matematikusok sok generációja nőtt fel, és manapság is fontos a matematika iránt érdeklődő középiskolások számára a magas szintű problémamegoldás gyakorlása szempontjából. 1894-ben megszervezték az első országos matematikaversenyt. A minden korosztály számára elérhető, különböző matematikaversenyek azóta is lényeges elemei a tehetséggondozásnak.

1906-ban megalakult a középiskolai matematikaoktatás reformbizottsága Beke Manó és Mikola Sándor vezetésével. Céljuk a matematikai gondolkodásmód fejlesztése volt. Megállapították, hogy magas színvonalú oktatás, sikeres reformok nem várhatók jól képzett, elkötelezett tanárok nélkül.

1949-től Gallai Tibor és Péter Rózsa tankönyvsorozatot írt, amelyben a formalizmussal szemben a problémafelvetést, problémamegoldást helyezték a középpontba. A tankönyvek haladó szellemük ellenére nem terjedtek el széles körben.

Az 1970-es évek előtti időből szándékosan azokat a gondolatokat emeltük ki, amelyek megjelentek Varga Tamás munkásságában is, és amelyek a mai napig aktuálisak.

A Varga Tamás nevével fémjelzett komplex matematikatanítási reform legfőbb célja a felfedeztető matematikaoktatás volt, és fő alapelvei a következők (Gosztonyi és mtsai. 2018):

1. Valóságon alapuló, cselekvő tapasztalatszerzésből kiinduló tanulás. A tevékenységek megteremtik a felfedezés lehetőségét, a diákok maguk konstruálják meg a tudásukat.
2. Eszközök használata. A reform során több állandó eszköz használatát javasolták, ilyenek voltak a logikai készlet, a színes rudak. Ezek mellett fontos szerepet kaptak az alkalmi eszközök, amelyek a gyerekek környezetéből kerültek ki.
3. Az egységes és széles alapozás a matematika olyan területeit vezette be már az alsó tagozatos matematikatanításba is, mint a kombinatorika, halmazok, valószínűség, számrendszerek.
4. Életkori sajátosságok figyelembevételével kell a matematika új területeit bevezetni az iskolai oktatásba tevékenységek, játékok által.
5. A tévedés szabadsága, a vita, a kommunikáció, a kételkedés, az érvelés fontos elemei a felfedezésnek.
6. Az örömteli tanulás légkörének megteremtése, a gyerekek kíváncsiságának fenntartása játékok, önálló tevékenységek által olyan belső motivációt jelent, amely hatékonyabb tanulást eredményez.
7. Az absztrakciós folyamat hosszú távra való megtervezése a formalizmus elkerülése és az új témák tanítása miatt is fontos.

Az 1978-as tanterv már a komplex matematikatanítás elvei szerint íródott, elkészültek a tankönyvek, továbbképzéseket tartottak tanítóknak, matematikatanároknak, azonban minél magasabb évfolyamot tekintünk, annál kevésbé sikerült a gyakorlatban általánossá tenni a felfedeztető matematikaoktatást. Az 1743 óta több ízben megfogalmazott célok sajnos a mai napig nem teljesültek maradéktalanul, és ma is aktuálisak. A magyar diákok a nemzetközi átlag fölött teljesítenek a TIMSS felméréseken, amelyek a tananyag ismeretén alapulnak, azonban az alkalmazható tudást kívánó PISA méréseken az átlag alatt szerepelnek.

A NAT 2020 a matematika területén a fogalmak fokozatos bevezetését, az absztrakció hosszú távú tervezését, a problémamegoldást, az alkalmazható tudás megszerzését tekintve a komplex matematikatanítás elvei szerint íródott, a kerettantervben javasolt tevékenységek segítik a felfedeztetést. A NAT 2020-hoz elkészült C. Neményi Eszter, Oravecz Márta, Móricz Márk: *Építsük fel! Matematika 1−2.* tankönyvek (C. Neményi és mtsai. 2021a,b) a régi könyvek felújítását jelentik, és teljes mértékben a komplex matematikatanítási hagyományokra épülnek.

A matematikaoktatással kapcsolatos nemzetközi tanulmányok többnyire Inquiry Based Mathematics Education (IBME) néven említik a felfedeztető matematikaoktatást (Maass 2013), amelynek fő elvei hasonlóak a komplex matematikatanítás elveihez:

1. Értve tanulás.
2. Aktív tanulás.
3. Gondolkodásra nevelés: problémamegoldás, problémaalkotás.
4. Alkalmazható tudás: kapcsolat más tantárgyakkal.
5. Kooperatív munkaformák alkalmazása.

A Magyar Tudományos Akadémia módszertani pályázata keretében 2015 óta folynak kutatások a magyar matematikaoktatási hagyományokra épülő, az új magyar és nemzetközi

eredményeket figyelembe vevő matematikaoktatás minél szélesebb körben való elterjesztése érdekében. A kutatások fő célja a pedagógusok támogatásának kidolgozása és megvalósítása.

3. Múltból táplálkozó matematikafeladatok

Az IBME elveiben megjelenik a problémaalkotás, problémaérzékenység. A problémamegoldás és a problémaalkotás fejlettségi szintjei között kapcsolat van, hatnak egymásra, így ezek együtt is fejleszthetők (Ellerton 2013). A problémaérzékenység, a problémaalkotás segíti a matematika és más tantárgyak közötti kapcsolatok felismerését, megfogalmazását. Problémát alkothatunk adott szituációhoz, adatokhoz, adott módszerhez, adott megoldáshoz. A következőkben a XXV. Apáczai-napok felhívásához, az abban szereplő személyekhez, eseményekhez alkotott matematikafeladatokat fogjuk bemutatni. A problémákat különböző kurzusokon résztvevő, tanító szakos hallgatók találták ki, inspirálták. A legtöbb esetben a megoldásokat vagy válaszokat is leírjuk az olvasó kényelme érdekében.

3.1. Apáczai Csere Jánoshoz kapcsolódó feladatok

Apáczai Csere János kora, illetve könyvírói tevékenysége ihlette problémák:

- Apáczai Csere János 1625-ben született Apácán. Megközelítőleg hány generációval később születik ma egy gyermek? Két emberi generáció között nagyjából 25-30 év telik el. *Megoldás*: Először kiszámoljuk a születések közt eltelt időt: 2021–1625=396. Így a generációk száma megközelítőleg 396/30≈13 és 396/25≈16 közé tehető.
- Apáczai Csere János könyvírása közben, a 70. oldal alján felsóhajtott: -Mennyi számjegyet kellett már felírnom az oldalak alján a számozáskor! És még kétszer ennyi jegyet kell felírnom, mire végzek a munkámmal! – Hány oldalas könyvet szándékozik írni Apáczai Csere János? *Megoldás*: Eddig 9x1+61x2=131 jegyet kellett felírnia. Tehát még 131x2=262 jegyet tervez felírni. A kétjegyűekhez még 29x2=58 jegy fog kelleni, a háromjegyűekhez pedig ezek szerint 262–58=204 kell. Ez 204/3=68 háromjegyű számot jelent. Tehát az utolsó oldalszám, azaz az oldalak száma 167.

3.2. Városi rang adományozásával kapcsolatos feladatok

V. István király 750 éve adományozott városi rangot Győrnek. Kapcsolódó kérdések:

- Mikor történt ez? *Válasz*: 1271-ben.
- Melyik naptár szerint mikor történt? *Válasz*: 1271-ben, a Julianus-naptár szerint, amit i.e. 45-ben vezettek be, a Gergely-naptárt a Julianus-naptár megreformálásaként vezették be 1582-ben.
- Mi történt még akkor? *Válasz*: Például a IV. Béla halála utáni trónutódlási harcok.
- Rakd sorba a városokat aszerint, hogy mikor kaptak városi rangot: Debrecen, Eger, Pécs, Szeged, kezdd a legrégebbivel! *Válasz*: Szeged (1498), Eger (1688), Debrecen (1693), Pécs (1780).
- Ábrázold diagramon a magyarországi városok számát!

év	1980	1990	2000	2010	2021
db	95	163	236	327	346

- Keress településeket az alábbi kategóriákba!
  - Metropolis: 1 millió lakos felett
  - Nagyváros: legalább 100 000 lakos
  - Középváros: 20 000−100 000 lakos
  - Kisváros: 5 000−20 000 lakos

– Község: legfeljebb 5 000 lakos

Válaszok: Metropolis: Budapest; nagyváros: Győr, Szeged; középváros: Érd, Jászberény; kisváros: Balassagyarmat, Csongrád; község: Akasztó, Iváncsa.

3.3. Széchenyi Istvánhoz kapcsolódó feladatok

230 esztendeje született Széchenyi István. Problémák:

- Rajzold le Széchenyi István családfáját a szüleivel, testvéreivel és gyermekeivel!
- Hányféleképpen írták a nevüket a családtagjai? *Megoldás*: Kétféleképpen: Széchényi, Széchenyi.
- A következő személyek közül kivel beszélgethetett Széchenyi István? Janus Pannonius, Arany János, Liszt Ferenc, Munkácsy Mihály, Bolyai János, József Attila. *Megoldás*: Széchenyi István 1791-től 1860-ig élt, így akikkel beszélgethetett: Arany János (1817–1882), Liszt Ferenc (1811–1886), Munkácsy Mihály (1844–1900), Bolyai János (1802–1860).
- Keress képeket olyan dolgokról, amelyekhez köze volt Széchenyi Istvánnak!

3.4. Szövegértési feladat

- V. István király 750 esztendővel ezelőtt adományozott városi rangot Győrnek, amikor is 32 éves volt. Másrészt, 230 esztendeje született a Győrhöz is kötődő államférfi, Széchenyi István. Számoljuk ki, hogy hány esztendő van V. István király és Széchenyi István születési éve között! *Megoldás*: V. István 2021–750=1271-ben adományozott városi rangot Győrnek. V. István 1271–32=1239-ben született. Széchenyi István 2021–230=1791-ben született. 1791–1239=552. Tehát 552 esztendő van születési éveik között.

3.5. Út-idő-sebességes feladat

- Széchenyi István lovaskocsival, 25 km/h-s átlagos sebességgel haladva ért Bécsből Győrbe. Bécs és Győr távolsága 122 km. Ha ma autóval megtesszük ugyanezt a távolságot, 80 km/h-s átlagsebességgel, akkor mennyi időt spórolunk a lóval történő utazáshoz képest? *Megoldás*: Széchenyi István utazásának ideje: 122/25=4,88 óra. Az autós utazási idő 122/80=1,525 óra. Így 4,88–1,525=3,355 óra≈201 perc a megspórolt idő.

3.6. Kombinatorikai feladatok

Szinte bármely szó, mint például Széchenyi István családneve vagy például Győr neve ihlethet esetösszeszámlálás, kombinatorikai példát:

- Hányféleképpen tudjuk kiolvasni Széchenyi nevét balról jobbra haladva a „hídon” úgy, hogy függőlegesen tetszőlegesen mozoghatunk fel-le?

S								I
S	Z	É	C	H	E	N	Y	I
S	Z	É				N	Y	I
S	Z						Y	I

Megoldás: Az S betű 4-féle lehet, a Z 3-féle, az É 2-féle, a C, H, E 1-1-féle lehet csak, míg az N ismét 2-féle, az Y 3-féle, az I 4-féle lehet. Ez összesen 4x3x2x1x1x1x2x3x4=576 esetet jelent, mivel szoroznunk kell a lehetőségeket.

- Hányféleképpen olvasható ki Győr latin neve, az ARRABONA szó, az alábbi ábrából, ha csak jobbra és lefelé léphetünk?

A	R	R	A	B	O	N	A
R	R	A	B	O	N	A	
R	A	B	O	N	A		

Megoldás: Felírjuk minden betűhöz, hogy hányféleképpen lehet oda eljutni a bal felső sarokból. Az adott számot úgy kapjuk meg, hogy a közvetlen felette és a közvetlen balra lévő számokat összeadjuk. Így a következő számokat kapjuk:

1	1	1	1	1	1	1	1
1	2	3	4	5	6	7	
1	3	6	10	15	21		

Innen a lehetséges esetek száma 1+7+21=29.

3.7. A győri csata dátumához kapcsolódó feladat

– A híres győri (kismegyeri) csata 1809. június 14-én zajlott a magyar nemesi felkelés hadai és Napóleon seregei között. Hány nap volt még hátra ebből az évből a csata után? *Megoldás*: Az első 5 hónapban összesen 31+28+31+30+31=151 nap van. Ehhez még hozzáadódik 14 nap júniusból, ez 151+14=165 napot jelent. Így 365–165=200 nap volt még hátra az évből.

4. Csatákhoz, várakhoz köthető problémák

A történelem, így a magyar történelem fontos részét képezik a különböző csaták, háborúk, melyekben az országok számos alkalommal harcoltak egymás ellen különböző területekért, javakért. Ezen múltbeli események számos területen hatalmas változásokat eredményeztek, elegendő csak a népességszámra, a területváltozásokra, az ipar fejlődésére vagy a kulturális hatásokra gondolni. A művészetekre és a tudományokra egyaránt nagy hatással volt a háborúzás: számos háborús témájú festmény (például Benczúr Gyula: Buda visszafoglalása), illetve számos katonai eredetű technikai vívmány született (például radar, GPS). A következő témák közül az elsőt az Apáczai-napok helyszínéül szolgáló Győr városa, pontosabban annak vára ihlette, a második téma az ehhez köthető erődprobléma, míg a harmadik téma egy gyerekekkel is játszható, csatázós játék bemutatása lesz.

4.1. Kutatási projekt Győr várának történetéről

Az oszmán veszély kivédésében stratégiai jelentősége volt Győr várának, hiszen ez a vár volt az egyik legfontosabb, amely Bécs védelmét szolgálta. Ezért 1561 és 1575 között Pietro Ferrabosco tervei alapján korszerű erődöt építettek. A korábbi téglalap alapú várak és félkör alakú bástyák helyett sokszög alaprajz és csillag alakú bástyák jellemzik. Így lehetőség van a bástyákról kartács ágyúkkal támadni a falakra kúszó ellenséget.

1. ábra A győri erőd sematikus rajza a 16. századból
Forrás: Kulcsár 2017: 1.

1594-ben Kodzsa Szinán nagyvezír néhány tízezer fős seregével vonult Győr ellen. A várat Ferdinand Graf zu Hardegg kapitány és Niklas Perlin hadmérnök vezetésével 5−6000 fős

katonaság védte. Az ostrom két hónapig tartott, ekkor a várat a kapitány feladta, a védőknek szabad elvonulást ígértek. Ezért a tettéért Hardegg kapitányt és Perlint is lefejezték. A kapitány az ostrom alatt számtalanszor kért segítséget, azonban a felmentő sereg nem érkezett meg. Más várak ostromát is érdemes megvizsgálni, mennyiben számított az erőd védelmi rendszere, az ágyúk száma, a lőpor és az élelem mennyisége. Ezekkel az eszközökkel a védekezés idejét lehetett meghosszabbítani, a várak felszabadítását csak a felmentő sereg tudta elérni.

Győr várát a törökök tovább erősítették, és meg voltak győződve, hogy bevehetetlen. Azonban 1598-ban Mahmud beglerbég kapitánysága alatt lazult a katonák fegyelme, és amikor 200 janicsár Budára ment a zsoldért és élelemért a Pálffy Miklós esztergomi kapitány és Adolf von Schwarzenberg által vezetett magyar sereg gyors, cseles rajtaütéssel visszafoglalta a várat. Töröknek öltözött katonák szekérrel mentek a kapuhoz, amelyet sikerült berobbantani, és a katonák így behatoltak a várba, amelyet komoly „utcai harcokban" visszafoglaltak. Lényeges volt a megszerzett információ a védelem gyengüléséről, a stratégia, a csel. Jutalmul Pálffy Miklós 1000 arany értékű kupát kapott, ám visszautasította, mondván, hogy a hazájáért tette. Ugyanakkor Schwarzenberg 100 000 aranyat és egy morvaországi várost kapott.

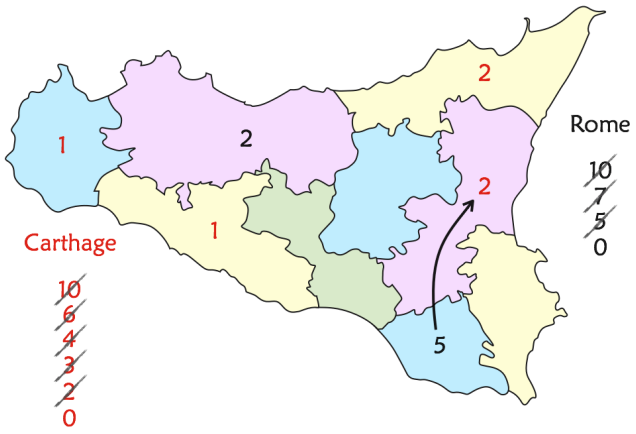
4.2. Képtár- és erődprobléma

A várak védelméhez híres matematikai problémák is kapcsolódnak. A képtárproblémát Victor Klee vetette fel 1973-ban. A kérdés az, hogy minimálisan hány őr szükséges ahhoz, hogy az őrök belássák a sokszög alakú képtár egészét (O'Rourke 1987). Václav Chvátal bebizonyította, hogy egy n csúcsú sokszög belsejének őrzéséhez n/3 alsó egészrésze számú őr elegendő. A szükségesség több esetre bomlik, és a helyek keresésére különféle NP hosszúságú algoritmusokat találtak, azonban van olyan darabolásos algoritmus, amely n log n lépésből áll.

A vár védelme azonban nem a sokszög belsejének, hanem a külsejének a figyelését jelenti. Megint az elegendőséget bizonyították: n csúcsú sokszög külsejének őrzéséhez n/2 felső egészrésze számú őr elegendő. Ekkor még fontos kérdés marad, hogy hova helyezzük az ágyúkat a várfalon. Korabeli feljegyzések szerint Győr elestekor hibáztak ebben, voltak a várfalnak olyan részei, amelyeket nem tudtak ágyúval védeni.

4.3. Foglalj, támadj játék

Az „A little bit of Aggression" nevű játékot (magyarul: „Foglalj, támadj" játéknak fordíthatjuk) akár az általános iskolai osztályteremben is játszhatjuk (Solomon 1973). Két játékos kap egy térképet, amelyen országok határai láthatók. Mindkét játékosnak 10-10 hadserege van. A hadseregek lehelyezésekor felváltva raknak egy országba tetszőleges számú hadsereget. Akinek elfogynak a seregei, passzol. Az a játékos kezdi a támadást, amelyik először passzolt. A támadás során azt az országot tudja egy játékos elfoglalni, amellyel határos országokban neki több serege van, mint az ellenfélnek a megtámadott országban. Ekkor a megtámadott seregek elvesznek, a támadók azonban nem szenvednek veszteséget. A játék akkor ér véget, ha már nem lehetséges több támadás, ekkor az a játékos győz, akinek több országa van. Ha ez egyenlő, akkor a megmaradt seregek száma dönt. A játékot érdemes hosszan ugyanazzal a térképpel játszani, így ki lehet tapasztalni a sikerre vezető stratégiákat, melyik országra hány sereget érdemes helyezni. A problémamegoldási képesség fejlesztésén kívül a játék a gyorsszámolási készséget is fejleszti, így már 1−2. osztályosok számára is hasznos.



2. ábra Kép az „A little bit of Aggression” játékról
Forrás: Solomon 1973: 16.

Összegzés

A problémaalkotás a matematikaoktatás fontos része. Számos módon készíthetünk matematikai tartalmú feladatokat, feladványokat, játékokat. Tanulmányunkban bemutattunk több olyan matematikai problémát, amelyek a múltból táplálkoznak: a XXV. Apáczai-napok felhívásához kapcsolódó Apáczai Csere János, Széchenyi István, V. István, Győr és a városi rang is ihletett példákat. Mint az olvasó is láthatta, többféle matematikai témakörben is készíthető a kultúrához, hagyományokhoz köthető feladat, továbbá többféle egyéb tudományág – irodalom, történelem – is megjelenhet matematikai feladatokban. Ezáltal az átlagos matematikai feladatok közé be lehet illeszteni a tanulók számára érdekesebb, megragadóbb problémákat, bővítve látókörüket. A feladatok mellett bemutattunk egy csatázással kapcsolatot kutatási projektet, egy azzal összefüggő matematikai problémát és egy ilyen témájú, matematikai tartalmú stratégiai játékot is, ezek által még színesebbé tehető egy matematikaóra az iskolában.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

Irodalom

C. Neményi E.–Oravecz M.–Móricz M. 2021a. *Építsük fel! Matematika gyűjtemény 1*. Budapest: Oktatási Hivatal Kiadó.

C. Neményi E.–Oravecz M.–Móricz M. 2021b. *Építsük fel! Matematika gyűjtemény 2*. Budapest: Oktatási Hivatal Kiadó.

Ellerton, N. F. 2013. Engaging Pre-service Middle-school Teacher-education Students in Mathematical Problem Posing: Development of an Active Learning Framework. *Educational Studies in Mathematics* 83: 87–101.

Gosztonyi K.–Vancsó Ö.–Pintér K.– Kosztolányi J.–Varga E. 2018. Varga’s „Complex Mathematics Education” Reform: at the Crossroad of the New Math and Hungarian Mathematical Traditions. In: Shimizu, Y.–Vithal, R. (eds.): *ICMI Study 24: School Mathematics Curriculum Reforms: Challenges, Changes and Opportunities. Conference Proceedings*, 133–140. https://www.mathunion.org/fileadmin/ICMI/ICMI%20studies/ICMI%20Study%2024/ICMI%20Study%2024%20Proceedings.pdf (letöltve: 2021.11.23.)

Hajnal I. 1985. A matematika tanítása a magyar gimnáziumokban. In: Hajnal I.–Nemetz T.–Pintér L. (szerk.): *Matematika III-IV. osztály*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.

Kulcsár L. 2017. Győr többet érdemel – visszatemetett reneszánsz kori kincsek a Dunakapu tér alatt. *Infovilág*. https://infovilag.hu/gyor-tobbet-erdemel-visszatemetett-reneszansz-kori-kincsek-a-dunakapu-ter-alatt/ (letöltve: 2021.11.23.)

Maass, K. (szerk.) 2013. *Inquiry-based Learning in Maths and Science Classes*. https://primas-project.eu/wp-content/uploads/sites/323/2017/11/primas_final_publication.pdf (letöltve: 2021.11.23.)

O'Rourke, J. 1987. *Art Gallery Theorems and Algorithms*. New York, NY: Oxford University Press.

Solomon, E. 1973. *A Little Bit of Aggression*. https://mathpickle.com/project/a-little-bit-of-aggression/ (letöltve: 2021.11.23.)

A Riemann–Thomann modell pedagógiai kommunikációs vetülete

Mészáros Attila
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

Az emberek interperszonális struktúráit sok kutatás térképezte már fel. Az egyik érdekes és hasznos megközelítés, mely az oktatási területre is jellemző az az ún. Luhmann háromszemélyes tipológiája (von Schlippe–Hermann 2013). A társadalmi rendszerek hármas tipológiája az 1970-es évek közepén jelent meg és magában foglalja az interakciót, a szervezést és a társadalmat. Az interakciós rendszerek addig tartanak, amíg a résztvevők nem változnak meg, ez egy oktatási környezetre kifejezetten jellemző felfogás. Mivel ebben a tipológiában nincsenek informális asszociációk, mint pl. baráti kapcsolatok, így ki kellett bővíteni ezt a felfogást. Willke, Neidhardt és Tyrell az 1970-es évek végén hozzáadta, így kibővítette a csoport kifejezéssel a háromfős tipológiát (Neidhard 1999). „A csoport egy társadalmi rendszer, amelynek kontextusát a közvetlen és diffúz tagi kapcsolatok, valamint a relatív tartósság határozza meg” (Neidhard 1999: 149). Ezt a meghatározást megkülönbözteti az interakciós rendszerrel szembeni relatív tartóssága, valamint a szervezetek közvetettsége és diffúziója. Most 3 különböző tipológia elvét mutatjuk be. Egy oktató hamar észreveszi, hogy sok hasonlóság van a tipológiák között. Mi ebben a könyvben a Riemann–Thomann modellt használjuk (Mészáros 2015), de ha a többi közül egyet is ismer egy oktató, akkor abból gyorsan tudja azonosítani az előbb említett modell elemeit.

1. Személyek közötti kapcsolatokat elemző modell típusok

Egy személy jellemzői közé tartoznak többek között a demográfiai adatok, valamint a személyiségjegyek. A demográfiai adatok tartalmazzák azokat a jellemzőket, amelyek objektíven megfigyelhetők. Ide tartoznak: életkor, nem, lakóhely, jövedelem stb. Ezek a jellemzők viszonylag könnyen meghatározhatók egy oktatási környezetben, így az ezek közötti összefüggésekre nem térnénk ki.

Az emberek közötti interakciókat különféle modellek és elméletek vizsgálták, amelyekben az emberek személyiségjegyeinek befolyásoló hatásait elemezték. Ezek közül három modell a legismertebb: „Riemann–Thomann modell” (Mészáros 2015), „Big Five modell” (Mirnics 2006) és a „Myers–Briggs Type Indicator” (MBTI) (Mirnics 2006).

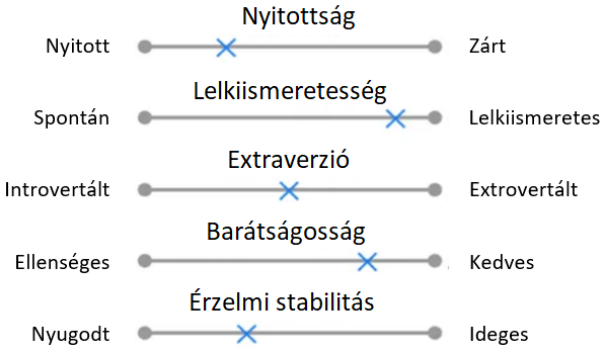
1.1. A Riemann–Thomann modell

A Riemann–Thomann modell célja (1. ábra), hogy segítsen azonosítani az emberi különbségeket és azok hatásait, valamint bemutatni a személyközi kommunikációt és kapcsolatait. Ez a személyiség, a párkapcsolat és a fejlődéselmélet modellje, amely az ember igényeit négy különböző alapirányra osztja: közelség, távolság, állandóság és változás. A jellemzőktől függően a megfelelő igények és szükségletek dominálnak, amelyek az interperszonális viselkedésben tükröződnek (Schultz von Thun 2018).

1.ábra Riemann–Thomann modell
Forrás: https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-riemann-thomann-modell (letöltve: 2021.12.22.)

1.2. A Big Five modell

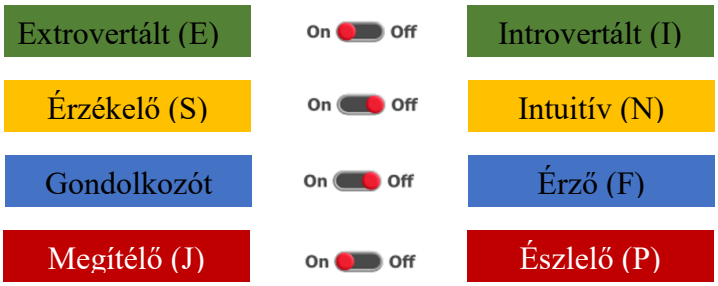
A „Big Five" öt empirikus alapú személyiségfaktorból álló modellek (2. ábra). Öt stabil, független tényezőt található többszörös faktorosítással: tapasztalatra való nyitottság, lelkiismeretesség, extraverzió, barátságosság, érzelmi stabilitás (Brokenau–Ostendorf 1993). Az öt személyiségjegy keletkezésének célja kezdetben egyszerűen az emberi személyiség jegyeinek általános leírása volt; feloldotta a személyiséget jellemző gondolatrendszerek korábbi ellentmondásait. Hangsúlyossá vált a szakirodalomban az integráció, az együttgondolkodás igénye. A szakemberek megfogalmazták, hogy ez az oktatót új irányok kipróbálására serkenti, valamint megkönnyíti eredményeinek, gondolatainak kommunikálását és másokkal való megértetését? (Mirnics 2006: 55).



2. ábra Big Five modell
Forrás: https://www.simplypsychology.org/big-five-personality.html (letöltve: 2021.12.22.)

1.3. Myers–Briggs Type Indicator (MBTI)

Az MBTI-t a személyiség felmérésére használják, és az embereket vagy személyiségüket az MBTI-típusokba sorolja (3. ábra). Ezek a típusok négy alapvető preferenciából állnak: kapcsolatok másokkal (introverzió/extroverzió, gondolkodásmód/érzékelés (érzékelés/intuíció), döntések (érzés/gondolkodás) és életmód (megítélés/észlelés). Így 16 különböző MBTI-típus lehet (Myers et al. 1985).

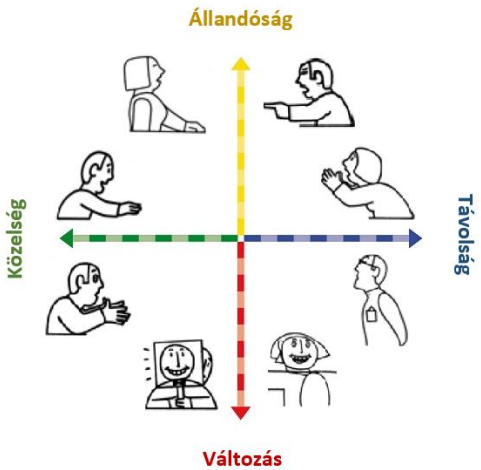


3. ábra MBTI modell
Forrás: https://marcr.net/marcr-for-career-professionals/career-theory/career-theories-and-theorists/myers-briggs-type-indicator-model-mbti-meyers-briggs/ (letöltve: 2021.12.22.)

Mindegyik modell alkalmas az oktatási környezetben megjelenő interakciók feltérképezésére. Ezek közül mi a Riemann–Thomann modellel foglalkozunk a továbbiakban és erre a modellre építjük fel az oktatási környezetben használható tanulói aktivitásra épülő módszertani rendszert.

2. A nyolc kommunikációs típus jellemzése és használhatósága az oktatásban

1989-ben Schulz von Thun kommunikációs szempontból a Riemann–Thomann ábrát tovább bontotta. Egy olyan tipológiát alkotott, amely nyolc különböző kommunikációs stílust tartalmaz (4. ábra), illetőleg egy ember kommunikációs stílusát nyolc személlyel szemlélteti (5. ábra), amelyen keresztül a berögzült megoldások érthetőbbé válnak (Schulz von Thun 2018).



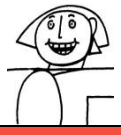
4. ábra Schulz von Thun-féle 8 kommunikációs stílus
Forrás: Gramm (2012: 130) alapján saját szerkesztés

A megismert Riemann–Thomann keresztből kiindulva az emberi kommunikációs stílusok is elég jól elhelyezhetők. Az emberek lehetnek spontánok és rugalmasak (változás pólus) vagy konzervatívok és következetesek (állandóság pólus), emberközpontúak (közelség pólus) vagy feladatközpontúak (távolság pólus). Ezek mindegyike egyformán fontos és értékes, csak más és más. A hatékony interperszonális kommunikáció megértéséhez egy oktatónak mind a négy terület tulajdonságait ismerni, érteni és használni kell tudni. Minden emberben mind a négy megtalálható, csak különböző erősségben. Hasznos, ha felismerem, hogy a másik fél éppen melyik pólust használja, hogy megfelelően tudjak vele kommunikálni.

Ha például olyan tanulóval találkozom, akinek nagy a távolságtartása, akkor tudom, hogy jelenleg a gondolkodás területén erős, ahol az objektivitás és a logika szabályai fontosak. Ebben a pillanatban nem lenne hasznos, ha a pedagógiai folyamatban érzelmi érvekkel próbálnám meggyőzni őt.

Nagyon fontos megjegyezni, hogy az emberek nemcsak az egyik póluson helyezkednek el, hanem különböző időpontokban és különböző kontextusban különböző viselkedési preferenciákat mutathatnak. Klasszikus példa erre az az oktató, aki a munkahelyén meglehetősen távolságtartó, a családjával és a barátaival viszont érzelmesebb. Amit egy személy jelenleg mutat, nem feltétlenül kell, hogy kongruens legyen legmélyebb énjével. Itt inkább arról van szó, hogy tisztábban felismerjem, hogy a Riemann–Thomann féle kétpólusú állapotok közül az oktatási folyamatban a tanítványom vagy kollégám itt és most melyikben találja magát, mit mutat meg magából és milyen értékeket képvisel egy adott témában. Ha valaki a rugalmas munkaidő témájában konzervatívnak mutatja magát, összhangban az állandósági pólussal, ahol fontos a rendszeresség és a kiszámíthatóság, az nem jelenti azt, hogy ez a személy elvileg konzervatív ember. Ugyanez a személy például a gépjárművezetés közbeni viselkedés témájában nagyon laza (inkább a változás pólushoz igazodó) hozzáállást mutathat.

A modell professzionális kommunikációban való hasznosításához a négy pólus törvényszerűségeinek és értékeinek ismereteiből, az oktatók képesek megfelelő kommunikációs módokat, stratégiákat kifejleszteni. Például egy kollégával a rugalmas munkaidőről beszélgetek. Ha ő egy állandóság ellenpólus számomra, akkor az egyén nagyobb szabadsága nem lenne értékes érv számára a rugalmas munkaidő esetében. Ha azonban megemlítem, hogy a magánéletét könnyebben tudja akkor szervezni, ha rugalmas munkaidőben dolgozik, akkor az ő értékrendjét szólítom meg.

A **rászorulónak mutatkozó** stílus célja, hogy tehetetlennek és túlterheltnek mutassa magát, és azt az érzést keltse a másikban, hogy segíteni, dönteni és felelősséget vállalni - különben minden elveszik	A **társfüggő** stílus a türelmesen hallgató és tanácsadó, aki mindig kész közbelépni, hogy a gyengéknek és a kiszolgáltatottaknak segítsen, még saját kimerültségi szintjén túl is; ő maga nem szorul senki másra.	Az **önzetlen** stílus érzékeli mások kívánságait és szükségleteit, és önfeláldozóan és alárendelten szolgálja őket; önmagát értelmetlennek és értéktelennek érzi; lenézi önmagát.	A **távolságtartó** stílus láthatatlan falat húz maga köré, hogy senki se jöjjön túl közel; formálisan és személytelenül kommunikál, tartózkodó és nem mutat érzelmeket.
			
Az **agresszív-leértékelő** stílus ellenséges másokkal szemben, és lekezelően bánik velük, hajlamos az egyének és egész csoportok provokálására, megalázására és lealacsonyítására.	Az **irányító** stílus, irányítani és kontrollálni akarja az eseményeket és az embereket, úgy hogy azok az ő irányítása alatt maradjanak, és így haladjanak; gyűlöli a kiszámíthatatlanságot, a káoszt és a tehetetlenséget.	A **magamutogató** stílus arra törekszik, hogy pozícionálja, és jó fényben tüntesse magát olyan technikák segítségével, amelyek lenyűgözik a többieket; szereti magát tökéletes-ebbnek beállítani, mint amilyen valójában.	A **beszédes, dramatizáló** stílus élvezi, ha emberek veszik körül, és az érzelmek bemutatásával lenyűgözi őket; mindenki szórakoztatására a figyelem középpontjává teszi magát.

1. táblázat Schulz von Thun-féle 8 kommunikációs stílus jellemzői
Forrás: Gramm (2012: 133–134)

Természetesen mindenkinek megvan a modellben a saját helye, általában ez az egyik pólus, ahol a legszívesebben tartózkodik, amilyen stílusban kommunikál. Attól függően, hogy melyik pólust részesíti előnyben és melyiket mennyire mellőzi, különböző személyiségekkel találkozunk az iskolában. Egy oktató személyisége nem szabad, hogy megakadályozza abban, hogy az FR ábra más negyedében tartózkodó tanulókkal hatékonyan kommunikáljon, bármelyik pólusban lévő kollégával együttműködjön. Ha megértem és beszélem a másik fél nyelvét, akkor egy elfogadó oktató kép alakult ki a tanulókban és a pedagógiai siker így valószínűbb.

Fontos megjegyezni, hogy a kommunikációs stílusokat nem szabad értékelni, sorrendbe tenni, nem teljesen negatívak (és nem is teljesen pozitívak). A besorolások is relatívak. Mindig a másik fél kommunikációjának érzékeléséből adódik, vagyis abból, hogy mit mutat magából. Schulz von Thun is megerősíti (2006), hogy mindegyikünkben benne van az összes stílus, de egy „preferált" stílus jelenik meg a kommunikációban is, ha az nem tudatos. Például ha egy tanuló, aki a rászorulónak mutatkozó stílust használja, úgy keresi a kapcsolatot egy másik diákkal vagy tanárral, hogy kimutatja rászorultságát, és hagyja, hogy mások segítsenek neki. Egy agresszív leértékelő stílusú tanuló úgy próbál kapcsolatot találni, hogy provokál másokat. Az előbbi kerüli az erő, az utóbbi a gyengeség kimutatását.

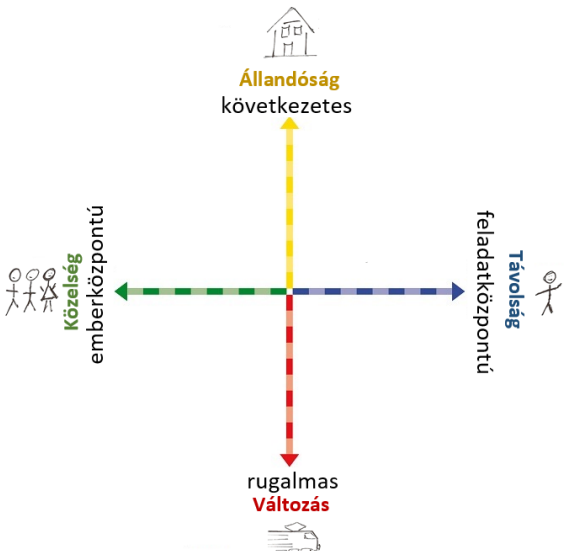
Az 1. táblázatban azok a kommunikációs karakterek jelennek meg, akik viszont kommunikációs szempontból ördögi körökbe zárhatják magukat, egymást. Az ábrán az alsó sorban látható azonban, hogy a negatív attitűdöt pozitívra is lehet fordítani, de az egyetlen pozitív (segítő) névhez negatív ellenpéldát is lehet adni.

Vegyünk egy példát, a változás pólust. Itt jelenik meg a közelség oldalon egy olyan oktató, aki szívesen mutatja meg magát a külvilágnak, konferenciákra jár, érvel és kiáll egy ügyért (ez megfelel a magamutogató kommunikációs stílusnak). Mellette, a távolság oldalán található az aktív, de feladatorientált tanár, amely nagyon ügyes abban, hogy miként kell a tanulókat új témákra motiválni (ez a beszédes, dramatizáló kommunikációs stílusnak felel meg). A változás pólusnál dolgoznak azok az oktatók, akik szeretnek kimozdulni a szervezetből és merik megmutatni magukat, akiknek a jó minőségű pedagógiai munkájukhoz az iskola támogató légkörére és biztonságára. Mindketten szeretik a jutalmazást és a motivációt, főleg ha ez pl. a kötetlen munkavégzésben nyilvánul meg.

Schulz von Thun kommunikációs elmélete, amit Riemann négy félelemformájára épített, komoly segítség lehet egy tudatosan gondolkodó és dolgozó oktató, tanácsadó számára.

3. Asszertív kommunikáció a Riemann–Thomann rendszerben

Egy oktatási helyzetben fontos kérdés, hogy miként érvényesülünk a partnerekkel szemben. Ha csak agresszív kommunikációt használ egy oktató, akkor valószínleg nem veszi figyelembe mások igényeit, tehát ne lepődjön meg, ha a tanítványai ezt gyorsan megtanulják és bumerángként tér vissza. A meggyőzéssel tartósabban lehet érvényesülni, mint a fenyegetéssel. Akkor meggyőző valaki, ha meg tudja saját nézeteit, véleményét értetni másokkal, valamint ő is arra törekszik, hogy tanulói véleményét megértse. Ahhoz, hogy szakmailag fejlesszünk valakit, „magunkkal kell vinnünk", nem pedig felülbírálni őt. Ezért az asszertivitás, párosulva a mások meggyőzésének képességével, alapvető soft készség. A Riemann–Thomann modell szempontjából egyik negyedben sincs senki az élen az asszertivitás tekintetében (5. ábra). Azonban egy oktatónak meg kell tanulnia minden negyedben a hatékony kommunikációs formákat. Ez elég nehéz feladat és az új dolgok kipróbálásához bátorságra, rugalmasságra is szükség van. A változásra hajlamos tanulók és oktatók itt előnyben vannak. Valószínűleg úgy fogják fel ezt, mint egy új viselkedés kipróbálásának lehetősége. Más a helyzet az állandó tulajdonságokkal rendelkező emberek esetében. Tehát az oktatóknak néhány alap viselkedési formát érdemes kipróbálni, hogy asszertíven tudjanak kommunikálni minden kvadránsban.



5. ábra Emberi kommunikációs alaptípusok Riemann–Thomann rendszerben
Forrás: https://resoltat.de/ueber-uns/blog/24-riemann-thomann-modell-eine-strukturierungshilfe (2021.12.22.)

4. Asszertív kommunikációs ajánlások oktatók számára

4.1. Tűzzön ki maga elé reális oktatási, nevelési célokat!

Ha nem tudja egy oktató, hogy pontosan mit akar elérni, mások sem fogják észrevenni. Koncentráljon azokra a pontokra, amelyek fontosak a számára. Képzelje magát a tanulók helyébe és gondolja végig, hogy milyen érveket fog használni. Kvadránsonként ki kell építeni alternatívákat. Nem fog meggyőzőnek és magabiztosnak tűnni, ha az oktatás folyamán egy jobb gondolat ellenére ragaszkodik a saját álláspontjához. Ebben az összefüggésben fontos a tanulókkal való hálózatos gondolkodás képessége, amely lehetővé teszi, hogy egy másik érvelést értelmesen összekapcsoljuk a sajátunkával.

4.2. Tényszerűen kommunikáljon képzés során!

Ha növelni akarja egy oktató az asszertivitását és a meggyőzőképességét, soha ne kerülje a konfliktusokat. Fogadja el, hogy másoknak más a véleménye. A problémás helyzetek kezelésében a varázsszó az „érzések megértése". Ezután már a tények állhatnak az előtérben. A tényszerű információkat is át kell adni egy tanulónak. Ugyanez a technika akkor is segít, ha kisebbségben van a véleményével. Így a kapcsolati szintről a tényszintre léphet az oktató. Fel kell tehát készülni arra, ha kimutatja az érzelmeit, mindig lesz valaki, aki az érzések szintjén akar vele találkozni. Érveljen barátságosan és nyugodtan, olyan mondatokkal, mint például: *Ez az én véleményem, ha más vélemény is van, szívesen meghallgatjuk*.

4.3. Nyugodt, előrevivő kommunikációt folytasson egy oktató!

Passzív ellenállás esetén más technikára van szükség. Ha azt veszi észre a tanár, hogy a másik fittyet hány rá, lépjen az önfeltárás szintjére, és fejezze ki, mit érez, és mit kér ebben a helyzetben: *Úgy érzem, hogy itt falba ütközöm, és szeretném ezt tényszerűen feltárni*. Igaz, ezt nem könnyű megtenni, de ha egy zűrös helyzetben tényszerűen kifejezi a saját érzéseit, erősnek tűnik a diákok szemében. Ha el tudja magyarázni, hogyan alakult ki egy helyzet az oktató szemszögéből és milyen változtatási vágyakat társít hozzá, a többiek hamar követni fogják a nyugodtabb vizekre. És pontosan ezt akarja elérni. Maradjon egy oktató nyugodt és higgadt. Találja meg a belső távolságot magától és a tanuló hozzáállásától is. Nem minden ellenérv személyeskedés, és minél több váltakozás típusú résztvevő van jelen, annál élénkebb lesz a beszélgetés. A vélemények ütköztetése nem más, mint az érdeklődés egyértelmű kifejezése egy fontos ügyben és bizalomról tanúskodik. Ha ezt a gondolatot az oktató befogadja, akkor remélhetőleg könnyebben meg tudja majd őrizni a hidegvérét, és így újabb lépést tehet előre asszertivitásának és meggyőzőképességének fejlesztése terén.

4.4. A pedagógiai folyamatban használja a testbeszédet!

Természetesen a megfelelő gesztusok és arckifejezések segítenek abban, hogy egy oktató az érveinek nagyobb hangsúlyt adjon. Végül is a kommunikáció kétharmada nem verbális, így ezt a tényezőt nem szabad alábecsülni. A szabály: akkor lehet meggyőző, ha hiteles. Semmi sem rosszabb, mint a betanult viselkedés, amely nem az oktató önmaga. Ha állandó típusú egy oktató, tehát nyugodt és megfontolt, akkor a temperamentumos, expanzív gesztusok és a mimikai színészkedés nem neki való. Minél messzebb van az x-tengelyen a változás felé, annál izgatottabb lehet a testbeszéde. Ha lehet, érdemes visszanéznie az oktatónak magát. A pedagógusképzésben néhány helyen van olyan tantárgy, ahol a hallgató óráit vagy óra részletét felveszik, majd utána elemzik. Ez mindig hasznos. Ezeken az órákon azt vettem észre, hogy a hallgatók a saját maguk legszigorúbb kritikusai, és alig tudják kifejteni, hogy mit találnak jónak önmagukban, de arról sokat tudnak beszélni, hogy mit nem. A másoktól kapott visszajelzésekkel együtt viszont nagyon gyorsan ráéreznek arra, hogy hol használhatnak esetleg több-kevesebb gesztust vagy arckifejezést. Néhány példát sorolok fel Peters-Kühlinger és Friedel (2012) alapján arra vonatkozóan, hogy mit érdemes gyakorolni:

- A pedagógus ügyeljen arra, hogy öntudatlanul ne jelezzen elutasítást vagy megvetést a tanulójának, például szemöldökének összehúzásával vagy szája sarkának lehúzásával. A mosoly viszont – tudatosan, de őszintén használva – jóindulatot és nyitottságot jelez.
- A gesztusok olyan tudattalan jeleket is küldhetnek, amelyek gyengítik a mondanivaló meggyőző erejét. A kezeit a testétől bizonyos távolságra, nyitottan érdemes tartania. Gesztusai ne tűnjenek idegesnek, azok, akik a karjukkal túlzottan hadonásznak, általában elrettentő hatással bírnak.
- A testtartás a Riemann–Thomann kereszt minden kvadránsában egyformán fontos. Fontos, hogy a tanulók egyenesen és nyitott kartartással lássák az oktatót. A helyes testtartáshoz tartozik az egyenes állás vagy ülés, és az, hogy a lábakat nem érdemes összekulcsolni, még akkor sem, ha egy pódium mögött áll. A tanulóközösség talán nem látja a lábat, de érezni fogja a bizonytalanságot.
- Az oktató ügyeljen arra, hogy mindenkivel egyenletes szemkontaktust tartson. Beszéd közben soha ne fixáljon egy személyt, és ne nézzen ki az ablakon. A meggyőzőképessége azonnal csökkeni fog.

Egy intézményben a megfelelő kommunikációra és az osztályokban, csoportokban a hatékony konfliktuskezelésre mindig hat a résztvevők személyiségbeli különbsége. Megfigyelhető, hogy ezek a különbségek gyakran előidézik ezeket a zavarokat, és a helyzetek nem megfelelő kezelésével időnként személyek közötti harcokká eszkalálódnak. Az olyan megjegyzések, mint *nagyon idegesít a változékonyságával*; *nem bírom elviselni a dominanciáját;* vagy *a csoporton belüli letargia lelassít minket*, nemcsak a célok, elvek terén fennálló tényszerű konfliktusokra utalnak, hanem a résztvevők eltérő személyiségére is (Gurieva–Redlich 2019).

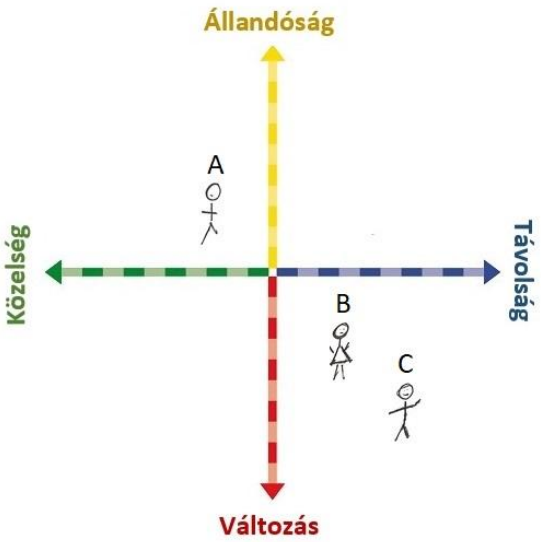
A személyiség a kommunikációs stílusokban jelenik meg, fejeződik ki. Itt a kommunikációs stílusok alatt a kommunikáció bizonyos formái iránti egyéni preferenciákat értjük. Például ugyanazon helyzetben az egyik személy inkább tartózkodó és hallgatag, a másik kezdeményez és beszél. Az eltérő kommunikációs stílusok az iskolai közösségekben előforduló konfliktusok indikátorai, okai és következményei. Általában későn tudatosulnak, hogy miként ismerhetik fel az oktatók, fejlesztők, mediátorok a csoportokban a kommunikációs stílusok konfliktus szempontjából releváns különbségeit. Előfordul, hogy az eltérő kommunikációs stílusok miatt a résztvevők között feszültségek keletkeznek és ez megakadályozza a hatékony pedagógiai folyamatot. Tehát egy oktató kommunikációs stratégiai eszköztárának nagyon szélesnek kell lenni, hogy segítse tanulói hatékony fejlődését, döntéshozatali képességük fokozását és a konfliktusok megoldásához is azonosítania kell a kommunikáció egyes formáinak egyéni preferenciáit.

A Riemann–Thomann kereszt az oktatásban résztvevőknek jelzi, hogy a kommunikációs partnerek konfliktusa és az eltérő vélemények kölcsönös hibáztatása mögött eltérő szükségletek állnak. Ezeket a különböző szükségleteket meg kell érteni és el kell fogadni ahhoz, hogy mindenki számára elfogadható utat találjunk a konfliktusból. Amint a háttérben meghúzódó motívumok minden résztvevő számára világossá válnak, a kölcsönös megértés egyre könnyebbé válik.

Láthattuk, hogy Schulz von Thun (2006) a kommunikációs helyzetekben négy motivációs tendenciát azonosít, amelyekben minden emberi megnyilatkozás egy orientációt mutat. Egy oktatási helyzetben ezek a preferenciák a válsághelyzetekben és a konfliktusokban gyorsan kiderülnek. Ebből adódik, hogy sokszor jelenik meg az oktatási folyamatban résztvevőknél az, hogy a felek készsége a különböző viselkedések elfogadására csökken. Ennek megfelelően nő a vágy, hogy a másik változtasson. A két dimenzió, az állandóság kontra változás és a közelség kontra távolság, egy kétdimenziós mezőt hoz létre, ahol a kommunikációs partnerek egy a pólus felé tolódnak el. Ez az ún. dinamikus modell. Tehát két ember relatív helyzete egy mezőben is ellentétesen élhető meg, még akkor is, ha mindketten

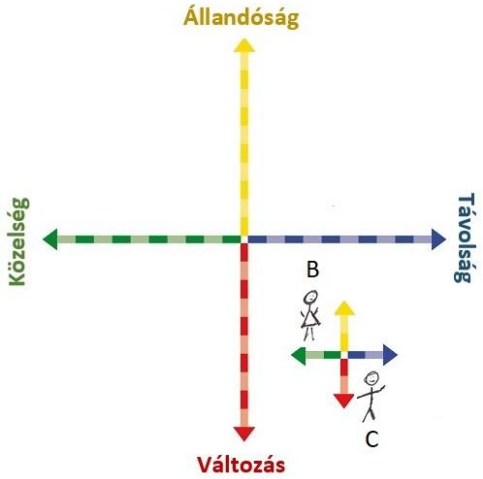
meglehetősen hasonlónak tűnhetnek más emberekhez képest. Ezek a relatív pozíciók egy bizonyos krízishelyzetben megváltozhatnak.

Vegyünk például 3 tanulót. A 6. ábrán látható, hogy az „A” tanuló kommunikációs stílusa a közelség–állandóság negyedben található. Így a hatékony kommunikációs stratégiákat innét kell kiválasztanunk. A „B” és a „C” tanulók viszont a távolság–változás negyedben vannak. Így a kommunikációs stratégiája egy oktatónak más kell, hogy legyen.



6. ábra Az oktatásban résztvevők lehetséges kommunikációs pozíciói
Forrás: https://resoltat.de/ueber-uns/blog/24-riemann-thomann-modell-eine-strukturierungshilfe (letöltve: 2021.12.22.) alapján, saját szerkesztés, 2021.

Ha viszont a 7. ábrán látható „B” és „C” tanulót vizsgáljuk, akkor hiába vannak mind a ketten a távolság–változás negyedben, a kettőjük közötti kommunikációban problémák lehetnek. Hisz a „B” tanuló a „C” tanulóhoz képest a közelség–állandóság negyedben található.



7. ábra Az oktatásban résztvevők relatív kommunikációs pozíciói
Forrás: https://resoltat.de/ueber-uns/blog/24-riemann-thomann-modell-eine-strukturierungshilfe (letöltve: 2021.12.22.) alapján, saját szerkesztés, 2021.

A helyes oktatói kommunikáció az, amely mindegyik dimenziót támogatja. Úgy is kifejezhetjük, hogy egy oktató akkor sikeres, ha képes más érzelmeit átélni, kicserélni. Ez néha bizonyos szerepjátékot követel, ami hozzájárul a tanulók mélyebb megértéséhez. Így nem meglepő, hogy a kiegyensúlyozott oktatók általában nagyon jól tudnak kommunikálni. A Riemann–Thomann rendszerben érzelmi szempontból ezek a kommunikációs stílusok bizonyos félelmek és szorongások kifejeződései. Például ha egy tanuló úgy érzi, hogy a másik félnek üldöző kommunikációs stílusa van, akkor egyértelmű távolságtartást hoz létre más emberekkel szemben. Ez a diák fél a függetlensége csökkenésétől és nem is tudja egyértelműen kifejezni az erre irányuló igényét. Ehhez képest a mások közelségének elvesztésétől való félelem arra vezethet, hogy csak a beleegyező és harmonizáló oldalát mutatja és kommunikálja, azaz vonzó magatartást kommunikál. Az állandóságra utaló kommunikációs mintához hasonlóan viselkedik: a káosz kiszámíthatatlanságától való félelem olyan interakciós formához vezet, amely kiküszöböli az emberi árnyalatokat, illetőleg az ellenőrzésre és az előre tervezésre koncentrál. Vagy a figyelemelterelő interakciós minta a megállásból adódó szorongását vagy inkább a változás iránti éhséget árulja el (Schultz von Thun 2006).

A sikeres kommunikáció szempontjából nagy jelentősége van annak, ahogyan önmagunkat bemutatjuk és visszajelzéseket adnunk. Ezen nem a puszta önreprezentációt, hanem a belső élmények kifejezését is értjük. Az önfeltárulkozás mértékével, amelyet minden kommunikációs helyzet tartalmaz, a megnyilatkozó tanár szabályozza annak a betekintésnek a mértékét, amelyet másoknak ad, hogy megértsék belső élményeit. Ha jól csinálja az oktató, akkor ezzel az érzelmi kontroll és az érzelemkifejezés közötti belső élményt, – röviden érzelemkifejezést – tanítja meg a tanulóinak. De ez nem a teljes belső átélt érzések mértékét mutatja be, hanem csak a kimondott tartalmakat. Már ezzel is fontos példát tud adni egy diáknak és gyakran egy felnőttnek is. Gondoljunk például egy felnőttképzésre vagy egy szülői értekezletre. Minél többet elárulok magamról, annál többet elárulnak a résztvevők is magukról.

Nézzük meg a velünk átlósan szemben lévő kvadránst. Ezt a mezőt a saját magunk tükörképének is nevezhetjük. Gyakran segít, ha célzottan használjuk ki ennek a típusnak a pozitív tulajdonságait. Például, ha az oktató a közelség–állandóság kvadránsban van, az ő ellenpárját távolság–változás típusú tanulók alkotják. Az oktató számára a „nyíltan kimondja a véleményét” stílus jön be. Ez az elfogadható visszajelzési stílus, de a tanulónak az oktató közvetlensége miatt nehéz a visszajelzést elfogadni. Mivel az oktató nagyon kapcsolatközpontú, ezért a kritikus kérdéseket is könnyedén, körültekintően és elismerően tudja kezelni. Az ellenkező oldalon lévő tanuló, a kritikát csak nagyon differenciáltan fogadja el, vagyis alapos vizsgálat után. Nem jó módszer, ha a másikat arra kényszeríti a visszajelzés, hogy bizonygassa az igazát. A pedagógiai előnye a megfelelő és hatékony visszacsatolásoknak, hogy a tanuló ezt is megtanulja és az oktató vagy a társai felé alkalmazza (Peters-Kühlinger–Friedel 2012).

Összefoglalás

Tehát mindannyiunknak rendszeres visszajelzésre van szüksége, hogy stabilak maradhassunk, fejlődhessünk. Egy ember sem tud megváltoztatni semmit, ha nem képes nyíltan és őszintén tükörbe nézni, és elismerni, hogy neki is vannak hiányosságai. A kritikai képesség viszont magában foglalja a másokkal szembeni kritika megfelelő megfogalmazásának képességét is. A visszajelzés elengedhetetlen mindazok számára, akik tanulnak. Erősíti a kölcsönös megértést, segít a bizalom kiépítésében és javítja az eredményeket. Senki sem szeret fejlesztő visszajelzést hallani, és sok oktatónak nehézséget okoz, hogy a fejlesztő visszajelzést a helyzetnek megfelelő módon fogalmazza meg. A visszajelzéseket tehát nem mindig fogadják a tanulók szívesen. Ezért szükség van néhány szabályra. Ezért rendkívül fontos, hogy a

visszajelzéséhez is megfelelő módszert válasszon az oktató. Ez a FR rendszer független, de megállapítható, hogy egyik kvadráns sem képes optimálisan fejlesztő visszajelzést adni vagy elfogadni. Ezért olyan visszajelzéseket célszerű adni, amelyek nemcsak egy személyiségtípusú tanuló számára érthetőek, motiválóak.

- Az oktatásban ideális esetben egy beszélgetés, vagy a személyes odafigyelés hatékonyabb, mint egy e-mail. Ily módon a másik ember nem veszíti el arcát, és általában nyitottabb.
- Az oktató fogalmazzon meg én-üzeneteket. Az általánosítások és az általános kijelentések senkinek sem segítenek. Beszéljen személyes észrevételeiről és benyomásairól, és mondja el, mit tenne, és nem.
- Legyen konkrét és konstruktív. A visszajelzésnek érthetőnek kell lennie, hogy az elfogadható legyen. Alternatív megoldásként az oktató tegyen fel kérdéseket. Ily módon lehetővé teszi a tanuló számára, hogy maguk találják meg a megoldást. Egy jó visszajelzés soha nem vált ki nyomást, csak a gyanú vagy kétely érzését ébreszti fel a tanulóban (Mészáros 2015).

Irodalom

Brokenau, P.–Ostendorf, P. 1993. NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 28(2).

Gramm, S.E. 2012. The Enneagram and Schulz von Thun's Psychology of differential communication. *The Enneagram Journal* 12: 115–143.

Gurieva, S.–Redlich, A. 2019. Development and Construction of a Four-dimensional Instrument in Working Groups Advances in Social Science. *Education and Humanities Research* 331. https://www.atlantis-press.com/proceedings/ismge-19/125912479 (letöltve: 2021.11.21.)

https://resoltat.de/ueber-uns/blog/24-riemann-thomann-modell-eine-strukturierungshilfe (letöltve: 2021.12.22.)

Mészáros A.–Baróti E. 2013. *(Szak)ember képzés rendszerszemléletű megközelítése a felnőttképzésben és a felsőoktatásban* Győr: Széchenyi István Egyetem.

Mirnics Z. 2006. *A személyiség építőkövei.* Budapest: Bölcsész Konzorcium.

Myers, I.B.–McCaulley, M.H.–Most, R. 1985. *A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Neidhard, F. 1999. *Innere Prozesse und Außenweltbedingungen sozialer Gruppen. 3.* Wiesbaden: Quelle & Meyer.

Peters-Kühlinger G.–Friedel, J. 2012. *Soft Skills.* Haufe Lexware.

Schultz von Thun, F. 2006. *Miteinander Reden 1 – Störungen und Klärungen.* Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag.

Schultz von Thun, F. 2018. *Hiteles és helyzethez illő kommunikáció – Személy, szituáció és belső csapat.* Budapest: Háttér Kiadó.

Von Schlippe, A.–Frank, H. 2013. The Theory of Social Systems as a Framework for Understanding Family Businesses. *Family Relations* 62(3): 384–398.

Félreértés vagy megértés?

Bagota Mónika – Pintér Marianna – Kulman Katalin – Ökördi Réka
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

Bevezetés

Az ELTE TÓK Matematika Tanszéke a 2016/17-es tanévben az első évfolyamos tanító szakos hallgatók számára egy új tantárgyat vezetett be Matematikai praktikum néven. Azért hoztuk létre a kurzust, mert azt tapasztaljuk, hogy a hallgatók matematikai tudásszintje sokszor olyan területeken hiányos, amelyekre későbbi tanítói munkájuk során feltétlenül szükségük lesz majd. Úgy véltük, hogy a Matematikai praktikum kurzuson nem kell minden hallgatónak részt vennie, csupán azoknak, akiknek a szóban forgó matematikai ismeretei valóban hézagosak. Ezért a tanulmányaikat megkezdő tanító szakos hallgatóknak egy matematikai szintfelmérőt kell megírniuk, és ennek eredménye alapján döntjük el, hogy kiknek kell a kurzusra járniuk (Bagota–Szitányi 2018).

Mivel a gyengébb matematikai teljesítmény mögött sok esetben a szövegértés nehézségeit feltételezzük, az idei mérésben a szöveges feladatok megoldásait e szempont alapján megvizsgáltuk. Ebben a tanulmányban az első évfolyamos hallgatóink szöveges feladatokban alkalmazott megoldási stratégiáit mutatjuk be, valamint az e feladatokban elért eredményeket hasonlítjuk össze.

1. Szakirodalmi áttekintés

A matematika tanulásának legfontosabb céljai közé tartozik, hogy a tanuló „fejlessze a szövegértését, a szövegalkotó és absztrakciós képességét a matematika nyelvének és szimbólumainak szóbeli és írásbeli alkalmazása során”, továbbá, hogy „alkalmazható tudásra tegyen szert” (Nemzeti alaptanterv (NAT) 2020: 328). Ezekkel a gondolatokkal összhangban van Wyndhamn és Säljö (1997: 30) meghatározása is, mely szerint „a modern matematikatanítás fő célkitűzése, hogy felkészítse az embereket az ún. való életből vett feladatok megoldására”. „Ambrus András és Vancsó Ödön ezeknek a feladatoknak megfelelően a »gyakorlatorientált« jelzőt vezették be a magyar köztudatba, az egyoldalúan csak elméleti, absztrakt matematikaoktatással szemben” (Kelemen 2006: 58).

Pólya (2000: 25) a feladatok megoldásának lépéseit négy részre bontja: „I. Értsd meg a feladatot! II. Keress összefüggést az adatok és az ismeretlen között! Ha nem találsz közvetlen összefüggést, nézz segédfeladatok után! Végül készítsd el a megoldás tervét! III. Hajtsd végre tervedet! IV. Vizsgáld meg a megoldást!” Az első lépés során a tanulónak fel kell ismernie, hogy mi az, amit az adott feladatban keresünk, ehhez értelmezni kell a feladatot, és rendszerezni a benne szereplő adatokat. A második lépés a terv készítése, melynek során kapcsolatokat kell keresni a meglévő és az ismeretlen adatok között. Ennek a lépésnek a végrehajtásához elengedhetetlen a feladat pontos értelmezése és megértése. A harmadik lépés a terv végrehajtása, ahol fontos a műveletek helyes elvégzése. A negyedik lépés a megoldás vizsgálata, vagyis az eredmény ellenőrzése. Wyndhamn és Saljö (1997) megfogalmazzák, hogy a szöveges feladatok megoldásakor a probléma sok esetben abból fakad, hogy a tanulónak a feladat közben különböző nyelvi és szimbólumrendszerek között kell mozognia.

A feladatmegoldási modelleket leíró kutatások kétféle problémamegoldó eljárást különböztetnek meg: az egyik a közvetlen transzlációs eljárás, a másik a

problémareprezentáció. Direkt vagy közvetlen transzlációs stratégia az az eljárás, „amikor az integrálási folyamatban a megoldó tartalmilag kivonatolja (kiragadja) azokat a számokat és kulcskifejezéseket, amelyek a végrehajtáshoz az aritmetikai műveleteket megalapozzák" (Kontra 2001: 6). A kutatások azt igazolták, hogy akik ezt az eljárást használják, inkább a sikertelen problémamegoldók körébe tartoznak (Kelemen 2004). Gyakrabban adnak helyes választ a feladatra azok, akik a problémában leírt szituáció megértésére, majd annak modellezésére törekednek, azaz a problémareprezentáló eljárást alkalmazzák.

„A szöveges feladatokkal való munkának az alsó tagozaton alapvetően két fő funkciója van. Az egyik szerepe a műveletek értelmezésében található. A másik szerepét a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésében, a matematizálás, modellalkotás területén végzett munkában tölti be" (C. Neményi–Szendrei 2010: 213). Ugyanakkor tapasztalataink alapján a szöveges feladatokhoz tartozó különféle megoldási stratégiák alkalmazhatósága nem tudatosul a hallgatók számára (Csíkos et al. 2012).

2. Módszertan

2.1. Minta

A felmérésben 146 elsőéves, tanító szakos hallgató vett részt (1. táblázat). A nappali tagozatos hallgatók jellemzően a középiskolából közvetlenül érkeztek az egyetemre, a levelező tagozatos hallgatók többnyire munkavégzés mellett végzik a tanulmányaikat. Mivel a nemek aránya – a tanítóképzésre országosan jellemző módon – nem kiegyenlített, az elemzés során a minta ezen megoszlását nem vettük számításba.

1. táblázat A résztvevők eloszlása nemek és képzési forma szerint

	Nappali tagozat	Levelező tagozat	Összesen
Nő	88	41	**129**
Férfi	10	7	**17**
Összesen	**98**	**48**	

Forrás: saját szerkesztés 2021.

2.2. Eszköz

A szintfelmérő dolgozat 60 itemből állt, amelyet két altesztre bontottunk: egy 20 kérdéses, feleletválasztó tesztre és négy szöveges feladatból álló egységre. A teszt 20 iteme 1 vizsgapontot jelentett itemenként. A szöveges feladatok mindegyike 10 itemből állt. A megoldás során 1 item volt egy helyes elvi lépés, és további itemet jelentett a lépéshez kapcsolódó aritmetikailag is hibátlan feladatmegoldás. Amennyiben a hallgató egy hibás eredmény alapján számolt tovább a következő – helyes – elvi lépés megtétele után, és az így kapott eredménye hibátlan volt, úgy az adott aritmetikai művelethez kapcsolódó itemre megkapta a pontot. Az itemek alapján készített pontozási táblázatban a 10 itemre adható pontokat 5 vizsgapontra váltottuk át, így a teljes feladatlap összpontszáma 40 pont volt, melyből 20-at lehetett elérni a tesztfeladatok, 20-at pedig a szöveges feladatok megoldása során.

A teszt feladataiban a hallgatóknak négy válaszlehetőségből kellett kiválasztaniuk az egyetlen jó megoldást. A helytelen válaszlehetőségek között minden esetben olyan – a matematikai fogalmak pontatlan ismeretéből adódóan, az elsőévesek számára hihetőnek tűnő – megoldások szerepeltek, amelyek számolási hibából vagy a nem megfelelő szövegfeldolgozásból fakadhatnak.

A négy szöveges feladat megoldása során a hallgatóknak az eredmények közlése mellett a gondolatmenetüket, a feladat minden elvi lépését is rögzíteniük kellett.

A feladatlap összeállításakor figyelmet fordítottunk arra, hogy lefedjük az alsó tagozatos matematika tananyagának nagyobb témaköreit. A dolgozatban szereplő feladatok kiválasztásánál ügyeltünk arra is, hogy szerepeljen olyan feladat, amelynek

- modellje számfeladat vagy nyitott mondat;
- megoldása egy vagy esetleg több szám, számpár vagy adat;
- esetében egy vagy több lépésben kereshető a válasz;
- megfogalmazása egyenes szövegezésű vagy fordított szövegezésű (C. Neményi–Szendrei 2010).

A szöveges feladatok, témájukat tekintve a törtszámokkal (1. ábra), geometriai ismeretekkel (2. ábra), logikai problémákkal (3. ábra), sorozatokkal (természetes számokkal) (4. ábra) kapcsolatos tudást, a matematikai fogalmak pontos ismeretét és nem utolsó sorban a szövegértést vizsgálták.

Katáék négy napos gyalogtúrán vettek részt. Az első nap megtették az egész út hatodát, a második napon pedig az első napon megtett út kétszeresét. Harmadik nap 10 km-t gyalogoltak, így a negyedik napra már csak az egész út harmad része maradt.

a) Az egész út hányadrészét tették meg a második napon?

b) Az első és a második napon összesen hányadrészét tették meg az egész útnak?

c) Az egész út hányadrészét tették meg a harmadik napon?

d) Hány kilométer hosszú volt a négy napos gyalogtúra?

e) Hány kilométert tettek meg a második napon?

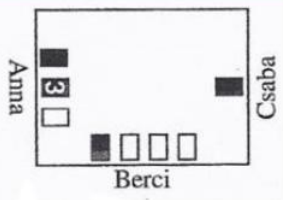
1. ábra 1. szöveges feladat
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Egy téglalap alakú játszótér egyik oldala kétszerese a szomszédos oldalának. A teret 1 m széles járda szegélyezi, amit 106 darab, 1 m oldalú négyzet alakú lappal fedtek be.

Hány méteresek a játszótér oldalai?

2. ábra 2. szöveges feladat
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Anna, Berci és Csaba olyan kártyával játszanak, amelyben 4 fehér színű (az egyik oldalán 1-től 4-ig sorszámozott) és 4 fekete színű (az egyik oldalán szintén 1-től 4-ig sorszámozott) lap van. A játék kezdetén mind a három játékos maga elé rakta a saját lapjait számmal lefelé vagy felfelé fordítva úgy, hogy bármelyik két lapja közül a jobb oldalin legalább akkora szám volt, mint a másikon (lásd ábra).



a) Hány olyan lap van, amelyről biztosan tudható, hogy milyen szám van rajta?

b) Adja meg az összes lehetséges megoldást!

3. ábra 3. szöveges feladat
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Julcsi kosarat fon, a kosár alja 25 cm széles. A kosár az alja felett 15 sorból áll, és felfelé haladva minden sor 4 cm-rel szélesebb, mint az alatta levő. (Az első sor is 4 cm-rel szélesebb a kosár aljánál.)

a) Hány centiméter széles a kosár az alja feletti második sornál?

b) Hány centiméter széles a kosár a 6. sornál?

c) Hány centiméterrel szélesebb a 7. sor a 3. sornál?

d) Hányadik sor lesz 65 cm széles?

e) Hány cm széles az elkészült kosár?

4. ábra 4. szöveges feladat
Forrás: saját szerkesztés 2021.

2.3. Eljárások

A 2021/22-es tanévben a pandémiás helyzetre való tekintettel hallgatóink dolgozatukat a kijelölt időben, az általuk választott helyen, online, a Moodle e-learning platformon írták. A dolgozat megnyitása egy 80 perces idősávon belül volt lehetséges, ezen belül a hallgatók a dolgozatot bármikor elkezdhették, annak megírására 70 perc állt rendelkezésre. A dolgozatot minden hallgató az idősáv első 10 percében megkezdte, így mindegyikük számára biztosított volt a 70 percnyi teljes időtartam a munkára. A dolgozat egyes feladatai között a hallgatók bármikor előre- és visszaléphettek, megoldásaikat bármilyen sorrendben rögzíthették, és a teszt befejezéséig bármikor módosíthatták. A teszt lezárását a rendszer erre vonatkozó kérdésének megerősítésével tehették meg.

3. Eredmények

3.1. Összefüggések

A képzési formák, azaz tagozatok szerinti összevetéshez kétmintás t-próbát végeztünk (2. táblázat). A két csoport teljesítménye között sem a teszt, sem az altesztek, sem a kifejtős feladatok szintjén nincs szignifikáns különbség. Azaz a képzési forma megválasztása nem befolyásolja a teszten elért eredményt. Mivel a szintfelmérő dolgozat a hallgatók hozott tudását méri fel az egyetemre való belépéskor, érdemes lenne kutatni azokat a háttérváltozókat, amelyek magyarázó erővel szolgálnak ahhoz, hogy a két tagozat eredményei nem mutatnak szignifikáns eltérést, holott a hallgatók életkorban és tanulmányi, illetve szakmai tapasztalatban is különböznek egymástól. Az eredmények rámutatnak arra is, hogy a tanítóképzés során nagyon tudatosan kell segítenünk a hallgatókat abban, hogy az alsó tagozatos matematika feladatok megoldásában szerzett jártasság és az ehhez szükséges gondolkodási képességek mindannyiukban hosszú távon is felhasználható tudássá érjenek.

2. táblázat A nappali (N=98) és a levelező (N=48) tagozatos hallgatók eredményei

Teszt	*Paraméterek*	*Képzési forma*		*Kétmintás t-próba*	
		nappali	*levelező*	*|t|*	*p*
Teljes teszt	Átlag (%)	70,95	71,23	0,090	0,928
	Szórás	16,66	19,95		
Feleletválasztó teszt	Átlag (%)	80,26	80,73	0,195	0,846
	Szórás	11,87	14,62		
Szöveges feladatok	Átlag (%)	61,65	61,74	0,019	0,985
	Szórás	25,89	27,86		
Törtszám feladat	Átlag (%)	3,51	3,69	0,494	0,623
	Szórás	2,072	2,023		
Geometria feladat	Átlag (%)	2,63	3,08	1,117	0,267
	Szórás	2,24	2,35		
Logika feladat	Átlag (%)	2,23	1,78	1,184	0,240
	Szórás	2,20	2,21		
Sorozat (természetes szám) feladat	Átlag (%)	3,96	3,81	0,530	0,597
	Szórás	1,69	1,56		

Forrás: saját szerkesztés 2021.

Szignifikáns pozitív korreláció figyelhető meg a geometria és a törtek, a geometria és a logika, illetve a törtek és a logika feladatok között (3. táblázat). A korrelációs értékek alapján az egyes feladatok között gyenge vagy közepes korrelációt találtunk, legerősebb a kapcsolat a geometria és a törtek témakört vizsgáló feladatok esetén. Úgy tűnik, a két területen való magabiztos tudás vagy az e területeken szerzett hiányosságok sokszor együtt járnak. A sorozatokkal kapcsolatos feladat ebből a szempontból nem mutat összefüggést a többi feladattal. A feladatokat megvizsgálva láthatjuk, hogy a négy feladat közül ennek a szövege a leghétköznapibb. A feladat szövegén belül a zárójelben lévő magyarázó mondat (*Az első sor is 4 cm-rel szélesebb a kosár aljánál*) ezen felül további segítséget nyújt a szöveg pontos megértéséhez. A szöveg megértése után pedig pusztán aritmetikai ismeretek segítségével, illetve egy alkalmas képlet megkeresésével és alkalmazásával megoldható a feladat.

3. táblázat Korrelációk a szöveges feladatok között ($p < 0,05$)

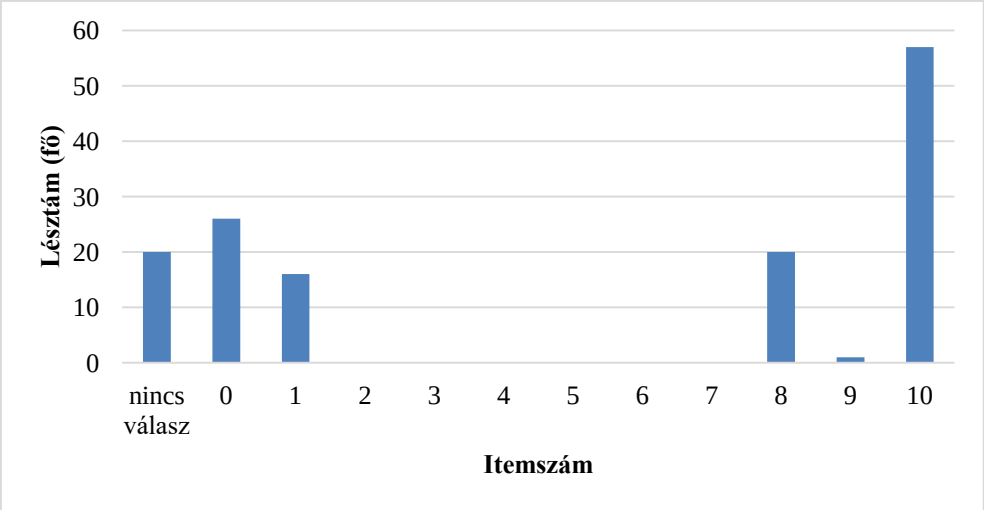
	Törtek	Geometria	Logika	Term. számok
Törtek	1			
Geometria	0,430	1		
Logika	0,188	0,326	1	
Sorozat	-	-	-	1

Forrás: saját szerkesztés 2021.

Azt a hipotézist, miszerint a nem megfelelő szövegértés lehet az oka a feladatmegoldás sikertelenségének, a feladatokon elért eredmények eloszlása alátámasztani látszik. Tekintsük meg a két legkevésbé sikeres feladaton elért teljesítmény eloszlását! Az eloszlást ezúttal – majd a következő feladatok esetén is – az itemek szintjén adjuk meg, nem pedig az 1–5 skálán, amely a vizsgapontra átszámítás eredményeként a dolgozat értékelésében megjelent. A 10 fokozatú Likert-skála esetén jól kirajzolódik mindaz, amit az elvi megoldásokkal és az aritmetikai műveletekkel kapcsolatban alátámasztani kívánunk.

A geometria feladat eredményeinek eloszlásában (5. ábra) szembetűnő, hogy senki nem teljesített 2 és 7 item között. A pontozási útmutató szerint minden egyes elvi lépést és minden

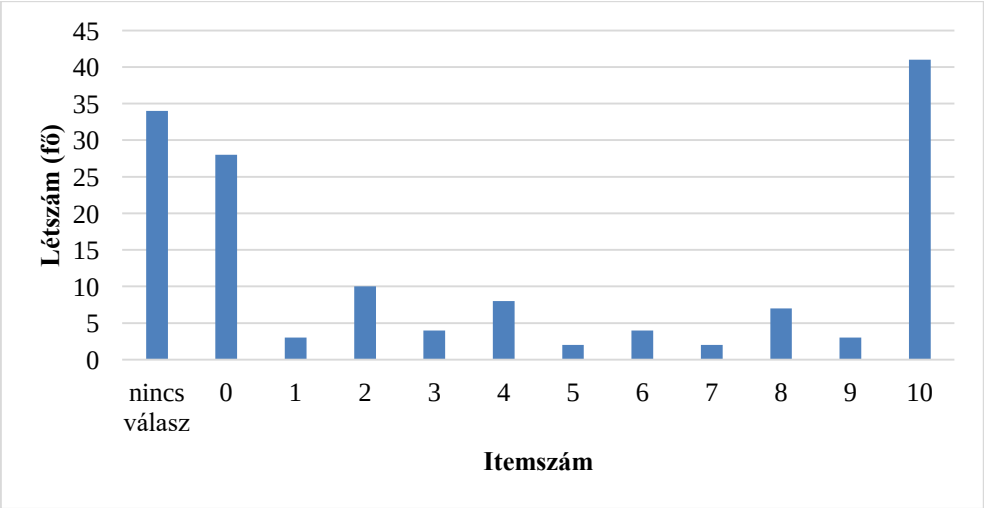
egyes helyes számítást pontoztunk. Az itemszámok alapján azt láthatjuk, hogy aki az elvi lépéseket megteszi, azaz a szöveget megérti, és a problémát megfelelően vizualizálja, az a számításban már nem, vagy csak nagyon ritkán téved, azaz nem az aritmetikai műveletvégzés terén mutatnak hiányosságot az elsőéves hallgatók.



5. ábra A geometria szöveges feladat eredményeinek eloszlása
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A logika témakörét felölelő feladat megoldása során a hallgatók a 10 itemből átlagosan 4,16 itemet oldottak meg. A megoldás szélsőségeit jól mutatja, hogy míg a hallgatók 28%-a hibátlanul oldotta meg a feladatot, addig 23,3% hozzá sem kezdett, 19,2% pedig elvi hibásan oldotta meg azt (6. ábra).

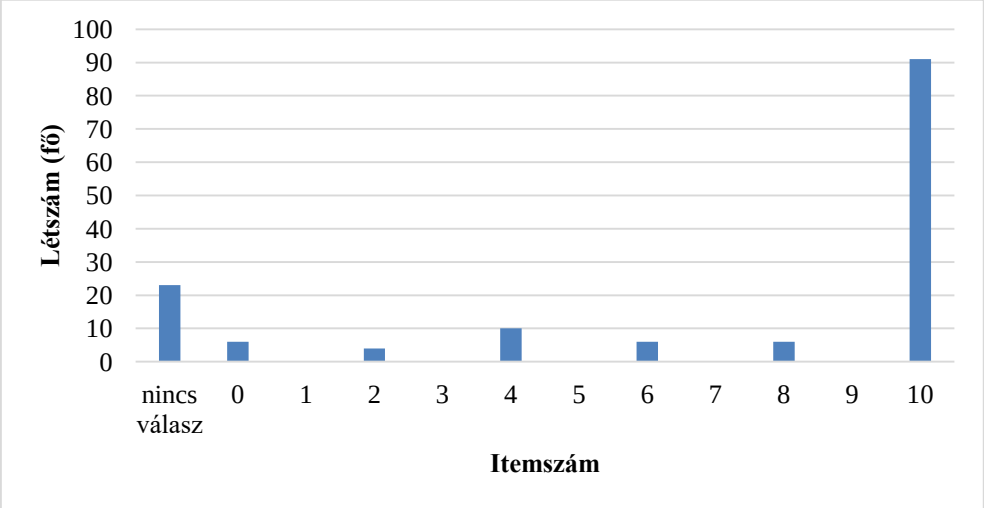
Ahhoz, hogy a feladatban látott és olvasott üzenetet jól kódoljuk, nélkülözhetetlen a képi szövegértés és a logika területeinek együttes használata. Az eloszlásból látszik, hogy aki a szöveget megértette, az az összes eset megtalálásában szinte kivétel nélkül hibátlanul teljesített. Azaz nem a kombinatorikai gondolkodás nem megfelelő szintje, hanem a szövegértés nehezítettsége vezethetett ahhoz, hogy kiugróan magas legyen azon hallgatók aránya, akik nem tudtak itemet megoldani.



6. ábra A logika szöveges feladat eredményének eloszlása
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A törtekkel foglalkozó feladat esetében a hallgatók a 10 itemből átlagosan 7,16 itemet oldottak meg. Az eredmények eloszlásából (7. ábra) kiderül, hogy ha a hallgató nekikezdett az adott feladatnak, és a kérdést megértette, akkor megfelelően vizualizálta a problémát, és jellemzően aritmetikai hibát már nem vétett. Ennek következtében a hallgatók 62,3%-a hibátlanul oldotta meg a feladatot.

Azonban megközelítően a résztvevők harmada az átlagszint alatt teljesített. Kiemelkedően magas (16%) azok aránya, akik el sem kezdték megoldani a feladatot. Ez felveti annak szükségét, hogy a továbbiakban célszerű lenne vizsgálni, vajon szövegértési nehézség miatt nem láttak hozzá a megoldáshoz, vagy a matematikai tartalom ismeretének hiánya okozott gondot, esetleg mindkét ok fennállt.

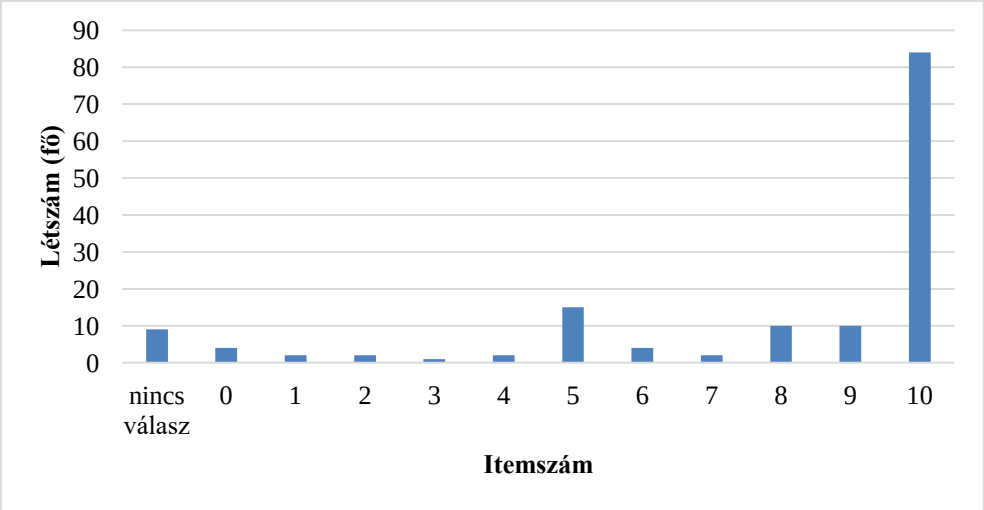


7. ábra A törtekkel kapcsolatos szöveges feladat eredményének eloszlása
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A természetes számokkal (sorozatokkal) foglalkozó feladat megoldása során a hallgatók a 10 itemből átlagosan 7,81 itemet oldottak meg (8. ábra). Ha valaki megértette a feladatot, akkor jellemzően vagy hibátlanul számolt, vagy egy-két számolási hibát vétett. A dolgozatírók 57,5%-a hibátlanul oldotta meg a feladatot.

Ezzel szemben mindössze 8,9% volt, aki vagy nem kezdett hozzá a feladathoz, vagy teljesen félreértette azt, és így nem, vagy alig ért el pontot a megoldás során. E feladat esetén a legkisebb azon hallgatók aránya, akik hozzá sem kezdtek a feladathoz. Korábban már utaltunk rá, hogy e feladat szövegének megértése okozhatta a legkevesebb gondot, ugyanakkor érdemes lenne feltárni, hogy a válaszadás hiánya szövegértési nehézségre vagy egyéb problémára vezethető-e vissza.

A részpontszámot elért hallgatók azokat a részfeladatokat, amelyekre válaszoltak, jellemzően jól oldották meg, azonban nem válaszoltak mind az 5 kérdésre, aminek egyik oka az időmenedzsment is lehetett.



8. ábra A természetes számokkal (sorozatokkal) kapcsolatos szöveges feladat eredményének eloszlása
Forrás: saját szerkesztés 2021.

3.2. A szöveges feladatok megoldásainak részletes bemutatása

3.2.1. Közönséges törtekkel kapcsolatos (1.) szöveges feladat

A helyes megoldás egy reprezentációja:

a) Az első napon megtették az út 1 hatodát, közönséges tört alakban felírva: $\frac{1}{6}$. Ennek kétszeresét tették meg a második napon. Az összefüggés művelettel kifejezve: $\frac{1}{6} \cdot 2 = \frac{2}{6} = \frac{1}{3}$. Katáék tehát az egész út 2 hatod (1 harmad) részét tették meg a második napon.

b) Az első és a második napon megtett távolságok összege: $\frac{1}{6} + \frac{2}{6} = \frac{3}{6} = \frac{1}{2}$. Az első és a második napon összesen az egész út 1 kettedét, vagyis a felét tették meg.

c) Ha az első és a második napon a teljes út felét, a negyedik napon pedig a teljes út harmadát tették meg, akkor a három napon összesen $\frac{1}{2} + \frac{1}{3} = \frac{3}{6} + \frac{2}{6} = \frac{5}{6}$ részét tették meg. A harmadik napra a teljes út $1 - \frac{5}{6} = \frac{1}{6}$ része jut. Vagyis a megtett 10 km 1 hatod résznek felel meg.

d) Mivel az út 1 hatod része 10 km, ezért a teljes út, ami 6 hatod rész, $6 \cdot 10$ km = 60 km.

e) A második napon a teljes út 2 hatod részét tették meg. Az 1 hatod rész 10 km-t jelent, ezért a 2 hatod rész $2 \cdot 10$ km = 20 km, vagyis 20 km-t tettek meg a második napon.

A feladat megoldása során elkövetett néhány típushiba*:*

1. Az a) kérdés esetén: Az egész út hányadrészét tették meg a második napon? Válasz*: Az egész út 12-edét.* Az egész út tizenkettede akkor lehet válasz a kérdésre, ha a törtek összeadásakor csak a nevezőket adjuk össze. A kapott eredményből következtethetünk arra, hogy a hallgatónak problémát jelent a törtműveletek elvégzése, a számolási eljárás ismerete.

2. A b) kérdés esetén: Az első és a második napon összesen hányad részét tették meg az egész útnak? Válasz: *18-adát.* Ha a 1. hibánál lévő gondolatmenetet követjük, akkor a b) feladatrészre adott válasz esetében adódik az 1 tizennyolcad megoldás, vagyis a törtekkel végzett műveletek okozhatnak problémát a válaszadónak.

Az 1. és 2. típusú rossz válasz együtt jár.

3. A b) kérdés esetén: $\frac{3}{6}$ *mert* $b = a$. A két részfeladatban lévő matematikai probléma nem ugyanaz, ezért a megoldásuk sem adhat ugyanolyan eredményt. Valószínűsíthető, hogy szövegértési probléma merülhetett fel a válaszadás során.

4. A c) kérdés esetén: Az egész út hányadrészét tették meg a harmadik napon? $\frac{1}{3}$ *részét, mert a 4. napon* $\frac{1}{3}$*-ot mentek, és az első két napon együtt szintén ennyit, így a három napot összeadva* $\frac{2}{3}$ *jön ki, szóval* $\frac{1}{3}$ *maradt*. Az első két napon összesen a teljes út 3 hatod részét tették meg. A válaszban történik utalás arra, hogy az első két napon megtett teljes út hossza 1 harmad. Feltételezhető, hogy a 3 hatodot nem jól egyszerűsítette a válaszadó, hiszen az eredménynek 1 kettednek kellett volna lennie. Egy számolási hiba – az egyszerűsítés ismeretének hiánya – okozhatta rossz eredményt.

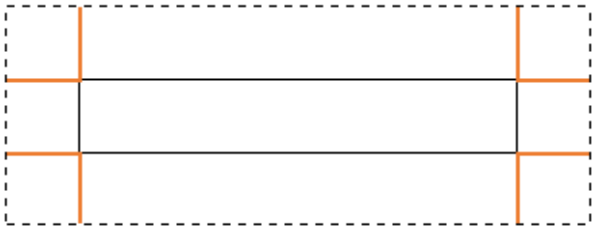
5. A c) kérdés esetén: Az egész út hányadrészét tették meg a harmadik napon? $\frac{2}{6}$ *részét, mert az első, második és negyedik napon megtett részarányt kivontam az 1 egészből*. Ez a megoldás akkor jöhet ki eredményül, ha a teljes útból (6 hatod) kivonjuk a 3 hatodot és az 1 hatodot is. A 3 hatod a b) feladatrészre, az 1 hatod pedig a c) kérdésre adott válasz. Vagyis az első napon megtett részt nem vonta ki a válaszadó. Mivel a kivonások elvégzése nem okozott problémát, ezért szövegértési nehézségei lehettek a hallgatónak.

3.2.2. Geometriai (2.) szöveges feladat

A helyes megoldás egy reprezentációja: A játszóteret 106 négyzettel tudjuk szegélyezni. Ahhoz, hogy a szegély folytonos legyen, a tér négy sarkánál 1-1 olyan járdalapra lesz szükségünk, amelyeknek csak a szomszédos járdalapokkal lesz közös oldala. Azaz a tér kerületét úgy kapjuk meg, hogy a 106 járdalapból elvesszük azt a négyet, amelyeket a sarkoknál helyzetünk el. Egy járdalap egy oldala 1 méter hosszú, akkor a tér kerülete 102 méter, félkerülete 51 méter. Mivel az egyik oldal kétszerese a másiknak, a rövidebb oldal hossza $51 : 3 = 17$ méter, a hosszabb oldal $17 \cdot 2 = 34$ méter.

A feladat megoldása során elkövetett néhány típushiba*:* 1. *Tudjuk, hogy a szegély területe 106 négyzetméter, mivel az 106 db 1x1 m oldalhosszúságú négyzetből áll, és tudjuk, hogy az ezek által alkotott téglalapnak az egyik oldala 1 m. Ebből következik, hogy a másik oldala a téglalapnak, mely a játszótér egyik oldalának hosszúságával esik egybe, így a játszótér egyik oldala 106 m, míg a másik oldala ennek a kétszerese, ami 212 m, vagy pedig a fele lesz, mely pedig 53 m. Tehát két eset van: (1) A játszótér oldalai (106 m, 212 m); (2) A játszótér oldalai (53 m, 106 m).* A hallgató a feladat megoldásához kiszámolja a járda területét is, holott erre a feladat megoldásához nincsen szükség. Ez egyrészt lehet a szövegértés és a probléma megragadásának nehezítettsége, másrészt lehet annak is a következménye, hogy a hallgatók rutineljárásokat igyekeznek követni a feladatmegoldás során (ezt így szoktuk, ezt mindig ki kell számolni, ha bizonyos adatok ismeretek). Ez utóbbi jelenség elemzése azonban túlmutat e tanulmány témáján. Ugyanakkor ebben a példában a hallgató a gondolatmenetét írja le részletesen, amit az olvasott szöveg alapján jár be. Azt látjuk azonban, hogy a második mondat nem értelmezhető, ami egyértelműen a szövegértés nehézségéből fakad, azaz a hallgató a szövegben szereplő információkat nem tudta feldolgozni.

2. *A játszótér kerülete a járda miatt 106 méter lenne, de még ehhez hozzá kell adni 8 m-t, hiszen a tér sarkain mindig 1-1 négyzet alakú lapot hozzáillesztünk a járdához. Így a tér kerülete 114 m.* Azaz a szöveget a hallgató az alábbi módon értelmezte (9. ábra).



9. ábra Egy hallgatói megoldás reprezentációja
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A hallgató jól felismerte a 4 járdalap fontosságát. Ugyanakkor a 8 méter éppen e 4 járdalap többi járdalappal érintkező oldalainak a hosszúsága. Holott e négy járdalap darabszámát kell kivonni a 106 járdalap darabszámából a tér oldalhosszúságainak kiszámításához. A hallgató ellenben mindkét járdalap esetén hozzáadja az érintkező oldalhosszúságokat a kiinduló adathoz. Ugyanakkor a szövegértés és a reális problémafelvetés hiányára utal, hogy a hallgató elfogadja azt a rossz választ, miszerint a tér kerülete a járda miatt lenne 106 méter (ez egy nem értelmezhető megállapítás), ugyanakkor a járda által megszabott kerületnél is nagyobbat ad meg helyes megoldásként.

3.2.3. Logikai (3.) szöveges feladat

A helyes megoldás egy reprezentációja:

a) Anna fekete kártyája lehet 1-es és 2-es, Berci fekete kártyája szintén csak 1-es és 2-es lehet, hiszen a hármas már foglalt, négyest pedig a szabályok szerint nem lehet odatenni. Ezekből adódik, hogy Csaba fekete kártyája kizárólag 4-es lehet, mert az 1-es és 2-es kártyákat muszáj Annánál vagy Bercinél elhelyezni. Mivel a feltételek alapján Anna fehér lapja legalább 3, így Bercinél kell, hogy legyen a fehér 1 és 2 (ebben a sorrendben). Mivel azonban Berci fekete lapja megelőzi a legelső fehéret, első fekete lapja nem lehet más, mint 1. Ekkor Berci első 3 lapjának sorrendje csak fekete1 fehér1 fehér2 lehet. Így Anna első lapja mindenképpen csak a fekete2 lehet.

b) Azaz a lapok sorrendje:

Anna fekete2 fekete3 fehér3; Berci fekete1 fehér1 fehér2 fehér4; Csaba fekete4.

Vagy: Anna fekete2 fekete3 fehér4; Berci fekete1 fehér1 fehér2 fehér3; Csaba fekete4.

A feladat megoldása során elkövetett néhány típushiba:

1. A hallgató a feladat megoldása során Anna kártyái esetében nem vette figyelembe azt a feltételt, hogy „bármelyik két lap közül a jobb oldalin legalább akkora szám volt, mint a másikon”. Idézet egy hallgatói megoldásból: *a.) 2, mert Annának a bal oldali fekete lapját lehet kikövetkeztetni, hogy azon van 4-es, és Csabánál a 2-es. b.) Anna: 4, 3, 3 Berci: 1, 1, 2, 4 Csaba: 2; illetve Anna: 4, 3, 4 Berci: 1, 1, 2, 3 Csaba: 2.*

2. A feladat megoldása során Anna esetében a hallgató figyelembe vette a feladat feltételeit „bármelyik két lap közül a jobb oldalin legalább akkora szám volt, mint a másikon”, Berci esetében azonban nem, ebből adódik a hibás megoldás. Idézet egy hallgatói megoldásból:

a.) 4 db olyan lap van, mert Annánál egyik lapnál se lehet biztosra tudni. Bercinél az utolsó lapnak lehet kettő értéke. Csaba lapja is kettő számú lehet.

b.) Annánál lehet:	**1, *3, 3*	**1, *3, 4*	**2, *3, 3*	**2, *3, 4*
Csabánál lehet:	**2*	**2*	**1*	**1*
Bercinél lehet:	**4, 1, 2, 4*	**4, 1, 2, 3*	**4, 1, 2, 4*	**4, 1, 2, 3*

**=fekete lapok.*

4-féle beosztás lehetséges ebben a játékban.

3. Az alábbi hallgatói válaszok a feladat szövegének teljes mértékű félreértelmezésére utalnak. (1) *A feladatnak nincsen megoldása, mert Csabának csak egy kártyalapja van, így nem lehet a jobb oldalin nagyobb.* (2) a) *1 olyan lap van, amiről biztosan tudom, mivel az az egy van felfordítva. b) Annánál a jobb oldali lap lehet 2, 1, 4 a bal oldali lehet ugyanez csak más sorrendben 1, 2, 4, vagy 2, 4, 1 vagy 1, 4, 2 vagy 4, 2, 1 vagy 4, 1, 2. Bercinél a számok 1, 3, 4, 1 vagy 1, 4, 3, 1 vagy 2, 4, 3, 2 vagy 2, 3, 4, 2.*

4. Azok a hallgatók, akik kombinatorikus „megoldást" adtak, csak arra koncentráltak, hogy kártyákat kell valamilyen sorrendben elhelyezni a megoldáshoz, a többi feltételt figyelmen kívül hagyták. 7 tanuló „oldotta" meg a feladatát az alábbi módok valamelyikén. (1) *a) 2 db olyan lap van, mert a 3-as a jobboldali, tehát az első is 3-as b) Anna: 3, 3, 4!; Berci: 4!, 4!, 3!, 2!; Csaba: 4!* (2) *a.) 1 b) 4x4x4=64; 3x3x3=27; 27+64=91. 91 lehetséges megoldás van.*

3.2.4. Természetes számokkal (sorozatokkal) kapcsolatos (4.) szöveges feladat

A helyes megoldás egy reprezentációja:

a) Mivel a kosár alja 25 cm, és minden sorban 4 centiméterrel szélesedik, így a kosár szélessége a második sorban: $25 + 2 \cdot 4 = 33$ cm.

b) A kosár a hatodik sorban a második sornál $4 \cdot 4 = 16$ cm-rel vagy az aljánál $5 \cdot 4 = 20$ cm-rel szélesebb, azaz 49 cm széles a kosár a 6. sorban.

c) A hetedik sor a harmadik sornál $(7 - 3) \cdot 4 = 16$ cm-rel szélesebb.

d) $(65 - 25) : 4 = 40 : 4 = 10$ a kosár 10. sora lesz 65 cm széles.

e) $25 + 15 \cdot 4 = 25 + 60 = 85$ cm széles a kosár.

A feladat megoldása során elkövetett néhány típushiba*:*

1. A hallgató a szöveget megértette, a feladatot mint számtani sorozatot azonosította. Azonban a kosár alját első elemnek tekintette, és az $a_n = a_1 + (n-1) \cdot d$ összefüggést megszokásból, gondolkodás nélkül használta. A szövegértési probléma helyett itt egy gondolkodási és egy figyelmetlenségi probléma játszik szerepet.

2. A hallgató a szöveget megértette, a feladatot mint számtani sorozatot azonosította. A kosár alját helyesen nulladik elemnek tekintette, de számolási hibát vétett.

3. A hallgató a megoldása során a kosár alját figyelmen kívül hagyta, és így minden válasza 25 cm-rel kisebb volt, mint valójában.

4. A hallgató figyelmetlenül a sorozat differenciáját megváltoztatta, és elvben helyesen dolgozott egy, a feladattól független adattal. A számolás során aritmetikai hibát nem vétett.

5. A hallgató számtani sorozat helyett mértani sorozatként gondolt a feladatra. Azaz soronként nem néggyel növelte, hanem négyszerezte a kosár méretét. E megoldás során a hiba a feladat vizualizálása során történik, azaz a problémahelyzet feltérképezése az olvasott szöveg alapján hibás, a kosár szélesedését a megoldó nem érzékeli, így azt, hogy a kosár a hatodik sorban már 4121 cm széles, elfogadhatónak tartja.

4. Következtetések

Eredményeink arra engednek következtetni, hogy a tanítóképzésbe belépő hallgatók gyengébb matematikai teljesítménye mögött meghúzódó okok között kiemelkedő szerepe van a szövegértés nehezítettségének és a matematikai problémák vizuális reprezentációjának. Az általunk vizsgált szöveges feladatok esetében az is láthatóvá vált, hogy a vizuális reprezentáció nehezítettségét legtöbb esetben szintén a szövegértési és szövegfeldolgozási problémák okozták. Amint arra rámutattunk, a hallgatók a szövegértési és reprezentációs nehézségek áthidalása céljából egyes esetekben rutineljárásokhoz vagy képletek és eljárások értelmezés nélküli alkalmazásához folyamodtak. Ezek az eredményeink egybecsengenek korábbi kutatások megállapításaival (pl. Csíkos–Verschaffel 2011; Nunes–Bryant 2015). Az

általunk vizsgált négy feladat közül, melyek négy témakörben fogalmaznak meg matematikai problémát, különösképpen a logika és a geometria területén volt egyértelműen tetten érhető a szövegértés nehézségeiből és ennek következményeként a nem megfelelő vizuális reprezentációból fakadó sikertelen problémamegoldás.

A kutatás limitációi közé tartozik, hogy csak a hallgatók képzési formájára és nemére vonatkozóan rendelkeztünk háttérváltozókkal. Ugyanakkor az elemzések alapján e limitációk mellett is meg tudtuk fogalmazni a gyakorlat számára azt a következtetést, miszerint a leendő tanítókat abban kell segíteni, hogy a megfelelő szövegértési és reprezentációs készségek kialakítása, illetve megerősítése által a tanításhoz szükséges gondolkodási képességeik és feladatmegoldási stratégiáik jól használható tudássá érjenek.

Összegzés

Tanulmányunkban az ELTE TÓK elsőéves hallgatóinak szövegesfeladat-megoldásait vizsgálva arra kerestük a választ, hogy mennyiben befolyásolják a feladatvégzés sikerességét a szövegértési készségek. A képzésbe belépő hallgatók által írt matematikai szintfelmérő dolgozat négy szöveges feladatának megoldásait vizsgáltuk. Kutatásunkban megállapítottuk, hogy az elsőéves tanítóképzős hallgatók sikerességét a szöveges feladatok megoldásának terén befolyásolja a feladatok szövegének megértése, és az ezen alapuló vizuális vagy mentális reprezentáció. Eredményeink rámutatnak arra is, hogy a hallgatók teljesítménye a képzési formától független. Bár a kutatást csak az ELTE TÓK hallgatóinak bevonásával végeztük, az eredmények a tanítóképzés többi résztvevője számára is relevánsak lehetnek a képzés hangsúlyainak megtalálása során.

Irodalom

Bagota M.–Szitányi J. 2018. Tanító szakos hallgatók matematikai ismereteinek szintfelmérése. *Képzés és Gyakorlat* 16(1): 63–72.

C. Neményi E.–Szendrei J. 2010. *A számolás tanítása. Szöveges feladatok.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Csíkos Cs.–Szitányi J.–Kelemen R. 2012. The Effects of Using Drawings in Developing Young Children's Mathematical Word Problem Solving: A Design Experiment with Thirdgrade Hungarian Students. *Educational Studies in Mathematics* 81(1): 47–65.

Csíkos Cs.–Verschaffel, L. 2011. Mathematical Literacy and the Application of Mathematical Knowledge. In: Csapó B.–Szendrei M. (eds.): *Framework for Diagnostic Assessment of Mathematics.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 57–93.

Kelemen R. 2004. Egyes háttérváltozók szerepe „szokatlan" matematikai szöveges feladatok megoldásában. *Iskolakultúra* 11: 28–38.

Kelemen R. 2006. Nemzetközi tendenciák a matematikai szöveges feladatok elméletében. *Iskolakultúra* 1: 56–65.

Kontra J. 2001. A nyelvi és strukturális tényezők befolyása a szöveges feladatok megoldására. *Magyar Pedagógia* 101: 5–45.

Nemzeti alaptanterv (NAT) 2020. *Magyar Közlöny* 17: 290–446.

Nunes, T.–Bryant, P. 2015. The Development of Mathematical Reasoning. In: Lerner, R.M. (ed.): *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Cognitive Processes.* New York: Wiley, 715–762.

Pólya Gy. 2000. *A gondolkodás iskolája.* Budapest: Akkord Kiadó.

Wyndhamn, J.–Säljö, R. 1997. A szöveges feladatok és a matematikai érvelés: mennyire képesek a gyerekek elsajátítani a szövegszerűen megfogalmazott valóság utalásait és jelentését. *Iskolakultúra* 12: 30–46.

Digitális kompetencia fejlesztése Bee-bot robotokkal

Petzné Tóth Szilvia – Reider József
Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr

Bevezetés

A tevékenységközpontú pedagógia Comeniusig nyúlik vissza. Később a XX. század elején megjelent reformpedagógiai irányzatokban is olvasható, a pedagógus feladata megváltozott. Nem a tanulnivalót kell kijelölni, hanem a segítés, az önálló elsajátítás megvalósítására kell törekedni (Lénárd 2018).

A Bee-bottal foglalkozó gyerekek tanulásának középpontjában éppen a cselekvő tapasztalatszerzés áll. A foglalkozások során a gyerekek önálló felfedezéseket tesznek, aktív részesei a kognitív folyamatoknak. A robotokhoz készíthető vagy megvásárolható pályák segítségével inspiráló környezetet teremthetünk a gyerekek számára. A motiváló környezet mellett a robotokkal való foglalkozás kiváló lehetőséget biztosít a problémamegoldó és az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére. Mindezekért 2021 szeptembere óta az Apáczai Kar Természettudományi Tantárgy-pedagógiai Tanszéke és az Öveges Kálmán Gyakorló Általános Iskola együttműködve valósít meg fejlesztést az alsó tagozatos diákoknál. Ezekből a foglalkozásokból mutatnánk be néhányat írásunkban.

1. Tantervi háttér

Először vizsgáljuk meg, hogy milyen tevékenységek késztettek minket arra, hogy elkezdjünk foglalkozni a gyerekek digitális kompetenciájának fejlesztésével. Legfontosabb esemény ebben a folyamatban a 2020-as NAT bevezetése volt. Itt az egyik legszembetűnőbb változás a tantárgy névváltozása. Az informatika tárgyból digitális kultúra nevű tantárgyat alakítottak ki.

Ilyen változást már megélhettünk egyszer. A kezdeti Számítástechnika tantárgyat váltotta az Informatika az első, 1998-ban bevezetésre kerülő NAT-ban, ahol az informatika önálló műveltségterületként jelent meg, magában foglalva a számítástechnika és a könyvtárhasználat ismereteit, kibővítve ezzel az új tantárgy témaköreit (Kőrösné 2002).

Most is valami hasonló folyamat figyelhető meg. Az elektronikai eszközök, a digitális világ rohamos fejlődése szükségszerűvé tette a tantárgy újragondolását, nemcsak nevében, hanem tartalmában is. Az új tananyag három fő témakör köré épül:

- digitális írástudás (szöveges, rajzos, táblázatos dokumentumok készítése, internetes kommunikáció),
- problémamegoldás (algoritmusok, adatmodellek, adatbázisok, táblázatkezelés),
- információs technológiák (robotika, webes és mobiltechnológiák).

Ennek megfelelően a 3–4. évfolyamon a robotika és a kódolás alapjai, az 5–6. évfolyamon pedig az algoritmizálás és blokkprogramozás témakörök jelennek meg a kerettantervben. Ezek olyan új tananyagrészek, melyek tanítása eddig háttérbe szorult, vagy egyáltalán nem volt jelen az oktatásban. Ezért is fontos tehát, hogy minél hamarabb megismertessük a gyermekeket a robotika és a kódolás alapjaival.

Másrészt az is megfigyelhető a 2012-es és a 2020-as NAT kerettanterveinek vizsgálatakor, hogy a digitális kultúra tantárgy óraszámai majdnem a duplájára nőttek (1. táblázat). Erre szükség is van, hiszen a 3–4. évfolyamon olyan fejlesztési feladatok szerepelnek, mint például:

- az algoritmikus gondolkodás fejlesztése,
- a robotok szerepének bemutatása,
- egyszerű algoritmusok kódolása pl. padlórobottal,
- kódolás tevékenységgel,
- kódolás grafikus felületen.

1. táblázat A 2012-es és a 2020-as kerettantervi óraszámok változása

	3–4. évf.	5–6. évf.	7–8. évf.	9–10. évf.	11–12. évf.	**Összesen**
2012-es NAT (informatika)	1 (választható)	1	2	2	0	**6**
2020-as NAT (digitális kultúra)	2	2	2	3	2	**11**

Forrás: saját szerkesztés 2021.

Ahhoz, hogy a fent említett, felmenő rendszerben bevezetésre kerülő követelményeknek eleget tegyünk a későbbiek során, már most kísérleti jelleggel elkezdtük a padlórobot foglalkozásokat, amelyekből most néhány már megvalósult mintát mutatunk be.

2. Padlórobotokkal támogatott oktatás jelentősége

Alsó tagozaton nagy jelentősége van a játékos tanulásnak. Ha a tanulók jól érzik magukat egy órán, a robotok megismerése során sikerélményhez juttatjuk őket, akkor a gyorsabb, alaposabb elsajátítási folyamatot is elősegíthetjük. A problémamegoldó és az algoritmikus gondolkodás fejlesztése a mai világban elengedhetetlen, az iskola egyik legfontosabb feladata, ahogy Molnár Gyöngyvér is megfogalmazta: „a problémamegoldó gondolkodás, mint a jövőben történő tanulás egyik alapvető fontosságú képessége az elmúlt évtized legtöbbet vizsgált gondolkodási képességei közé tartozik” (Molnár 2012: 41).

A problémamegoldó gondolkodás fejlesztését Pólya György által kidolgozott úton igyekszünk kialakítani (Pólya 1977). A különböző feladatok megoldását a gyermekeknek saját maguknak kell felfedezniük. Első lépésben meg kell érteniük a feladatot, például meg kell vizsgálniuk, hogy kell-e akadályt kikerülni az útvonalalkotás közben, majd tervet készítenek. Az általunk adott feladatlapon megtervezik az útvonalat, kivitelezik a feladatot, azaz kipróbálják a robotok programozásával, hogy az előzetes terveik megfelelőek-e. A folyamat végén pedig felülvizsgálják addigi tevékenységüket, megbeszéljük, hogy hol hibáztak esetleg, vagy lehet-e más megoldást is találni.

A padlórobotok segítségével összetett tevékenységet végzünk. Egyfelől a már említett problémamegoldó gondolkodást fejleszthetjük, elmélyíthetjük az informatikatudást, de a különböző témájú pályákkal a tantárgyközi koncentrációt is fejleszthetjük.

A padlórobotok oktatásban betöltött fejlesztő szerepének bemutatása után az általunk megvalósított foglalkozások leírása következik.

3. Foglalkozások leírása

A padlórobotokkal való foglalkozás témáját tekintve bármilyen lehet, csak a fantázia szab határt. Matematikai és digitális kompetencia-fejlesztés tekintetében azonban a következő feladatokat adhatjuk a gyerekeknek:

- Előre adott kódsor alapján a feladat: kitalálni hova jutunk. Ez matematikából olyan feladat lehet például, hogy keressük meg a gondolt számot.
- Saját kódsor, útvonal alkotásakor a cél: meghatározott helyre eljutni, melynek további két fajtája lehet. Akadály nélkül, bárhova léphet a méhecske, vagy akadállyal, amikor bizonyos mezőkre nem léphet. Bármilyen tantárgyon belül használható, ha egy feladat végeredményét kell megkeresni. Legyen az

matematikában egy szám vagy objektum, vagy akár környezetismeretből egy város, állat stb.

- Saját kódsort alkotni, megállók közbeiktatásával, ilyenkor meghatározott elemekhez, helyekre kell eljutni útvonal megalkotásával, miközben bizonyos megállókat be kell iktatni. Ez az előző kódsoralkotás nehezített változata. Matematikában részszámítások végzésénél, több megoldás esetén is alkalmazható.
- Útvonalat alkotni feltételekkel, mely során olyan problémák elé állíthatjuk a gyerekeket, amely során az útvonal készítésénél nem választhatnak szabadon, hanem adott feltételnek kell megfelelni, pl.: a legrövidebb utat kitalálni, vagy pontosan tíz lépésből álljon az útvonal. Ebben az esetben már komolyabb problémamegoldást kívánunk meg a gyerekektől, mert nemcsak az adott tantárgy feladatát kell megoldania, hanem bizonyos feltételeknek is meg kell felelniük.
- Bizonyos sorrendben végigjutni a pályán, amely feladat a számfogalom vagy betűtanításnál lehet segítségünkre, amikor nagyságsorrendbe kell rendezni a számokat, vagy értelmes szót kell alkotni a sorrend segítségével.

A következőkben néhány, már megvalósult órát mutatunk be.

3.1. Ismerkedés az eszközzel

Első alkalommal a robot működésének megismerése történik. Minél fiatalabb korosztályról van szó, annál fontosabb a téri tájékozódás begyakorlása, irányok átismétlése. Ezért az első foglalkozás során megbeszéljük a nyilak jelentését, megismerkednek a gyerekek a méhecske mozgásával. Külön meg kell figyelniük, hogy a balra, jobbra nyíl csupán fordulást jelent, de másik mezőre lépést nem. Ezzel a problémával szembesülnek is a gyerekek, rögtön az első feladatban (1. számú melléklet).

Az 1. ábrán a 2. feladatban az eddig tartott foglalkozásokon, minden osztály, minden csoportja a kiindulási hely felett a negyedik mezőre tette a virágot. Gondolatmenetükben ott volt a hiba, hogy a jobbra és a balra nyilakkal jelölt lépésnél átmentek egy másik mezőre. Az 1. ábrán látható képeken éppen ezt a hibát beszéljük meg.

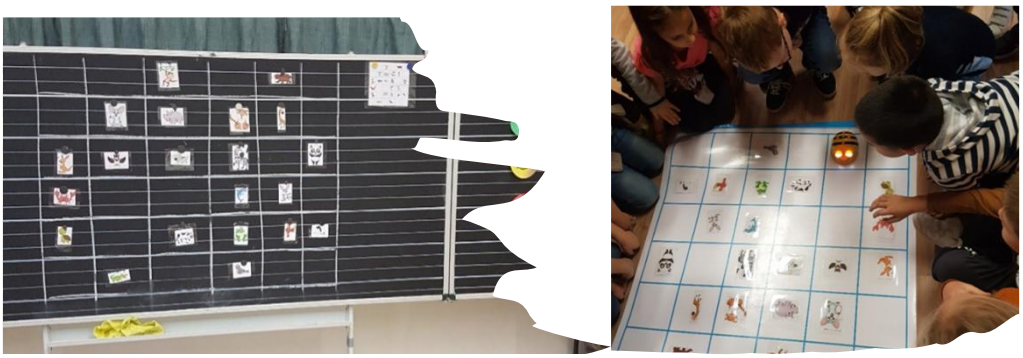
1. ábra Első foglalkozás képei
Forrás: saját forrás 2021.

Minden gyerek a foglalkozások során kap egy feladatlapot is (2. számú melléklet), így mindig le tudják írni az útvonalakat vagy a feladatok eredményeit. A tervkészítés folyamatát meg tudják valósítani rajta.

Az első osztályosok körében a módszereken és a feladatokon annyiban változtattunk, hogy inkább frontális osztálymunkában dolgoztunk, a feladatokat egyesével, közösen megbeszéltük, majd a diákok önálló feladatmegoldása és próbálkozása után ellenőriztük.

A robottal való ismerkedés is színesebb volt az első osztályban, mint az idősebb korosztályoknál. Állatokat kellett megkeresniük a táblán (2. ábra, bővebben: 3. számú

melléklet). Óra elején pedig átmozgatós bemelegítővel kezdtünk, ahol az előre-hátra, balra-jobbra mozgásokat gyakoroltuk. A diákok később kézbe kapták a méhecskéket és szabadon próbálkozhattak, ismerkedhettek a robot mozgásával. Az első órán még csak olyan feladatot kaptak, amelyben előre megadott útvonal alapján kellett kitalálniuk, hogy egy adott állatka, melyik állathoz jut el vendégségbe. A későbbi foglalkozások alkalmával a saját útvonal tervezését sajátítják el. Ezzel biztosítjuk a fokozatosságot.



2. ábra Az 1. osztályosok ismerkedő órája, állatok mozgása
Forrás: saját forrás 2021.

3.2. Bee-bot az olvasás órán

Bár terveinkben az szerepelt, hogy csupán első és második osztályban valósítjuk meg ezeket a foglalkozásokat, a nagy érdeklődésre való tekintettel harmadik és negyedik évfolyamon is tartottunk padlórobottal támogatott órákat. Ezekben az osztályokban is egy bevezető órával kezdtünk, ahogy már korábban is említettük (a 3.1. fejezetben). A 4. osztályos diákokkal olvasás órán a méhecskék segítségével történetfeldolgozást végeztünk. Az óra elején, ráhangolódásként és a méhecske mozgásának átismétlésére egy labirintusból kellett kijuttatniuk a diákoknak a robotokat, vagyis itt már nekik kellett a helyes útvonalat kódolniuk. Majd a méhecskék egy történetnek lettek a főszereplői (4. számú melléklet). A történet tanítói felolvasása után egy „kíváncsi kocka” segítségével átbeszélték a mese legfontosabb történéseit, a Ki?, Mi?, Hol?, Miért?, Mikor? Mit csinált? kérdésekre válaszolva. Ezzel a módszerrel játékos formában felmérhettük, hogy megértették-e a történetet a diákok. Utána pedig a Bee-botok segítségével kapott feladatokat oldották meg. Ilyen feladat volt, hogy egy adott útvonal alapján ki kellett találni melyik szóra gondoltunk a történetből. A következő feladatban a diákoknak kellett kódolniuk az útvonalat, a történetben szereplő állatokat kellett az előfordulás sorrendjében megkeresniük és az útvonalon végigjáratni a méhecskét. Végül egy, a történetben szereplő mondat szavait kellett megkeresniük és a megfelelő sorrendbe állítva mondatot alkotni belőlük.

3.3. Bee-botok a számfogalom, műveletfogalom fejlesztésének segítésére

Matematika órákon is végzünk fejlesztéseket. Már az első, második és negyedik osztályban is fejlesztettünk szám- és műveletfogalmat a padlórobotok segítségével. Az 5. mellékletben található példasor a negyedik osztályos tanulók ezres számkörben végzett feladatait mutatja be. Két fő feladattípust adtunk számukra. Az első feladatban minden csoport két állításokat tartalmazó borítékot kapott. Először az állításoknak megfelelő számokat kellett kitalálni és a méheket a megoldásokhoz kellett vezetni. Negyedik osztályban már inkább a saját útvonal kódolása típusú feladat szerepel a tantárgyi feladatokban. Így többfajta útvonal keresésére nyílik lehetősége a gyerekeknek. A második feladatban már írásbeli műveletek eredményét kellett megkeresniük a pályán és odajuttatni a méheket. Az 5. és 6. melléklet részletesen mutatja be ezt az óravázlatot.

3.4. A Bee-bot padlórobotok az együttműködési képesség fejlesztésére

A tantárgyi tudás mellett a robotokkal való foglalkozás során a gyerekek különböző szociális készségeket is elsajátíthatnak. Minden alkalommal csoportokba osztjuk a gyerekeket. Fiatalabb korosztályban még a csoportmunkában való munkavégzést is tanítani, gyakoroltatni kell. Meg kell magyarázni a gyerekeknek, hogy ilyenkor nem egymás ellen, hanem egymásért, a csoportért dolgoznak, a dicséretet, de az esetleges büntetést is együtt kapják, együtt kell vállalni munkájuk során a felelősséget. Összességében elmondható, hogy a különböző robotokkal végzett munka kiválóan alkalmas a diákok együttműködési képességének fejlesztésére. A csoportokba kiosztott feladatokat feloszthatják egymás között, megbeszélhetik a jó megoldásokat, az útvonalak közötti különbségeket, és végül elfogadhatnak egy közös útvonalat. Megegyezhetnek abban is, hogy a méhecskét minden feladatnál más irányítja vagy egy feladaton belül osztják meg a lépéseket. A kooperatívitásra való nyitottság szintén elengedhetetlen a csoportmunkában, amely szintén fejleszthető a robotok segítségével (Kövecsesné 2018).

Összegzés

Tanulmányunkban igyekeztünk bemutatni a szeptemberben kezdődő, padlórobotokkal megvalósított fejlesztéseket. Látható, hogy ezek jól használhatók az alsó tagozat minden szintjén és minden tantárgynál. A gyerekek többféleképpen is fejleszthetőek a foglalkozások során. Egyfelől a tantárgyi ismereteiket lehet elmélyíteni, másrészről a digitális kompetenciát, algoritmikus gondolkodást, harmadrészt pedig a társas kapcsolatokat, a kommunikációt, és az együttműködést is fejleszthetjük.

Munkánkat igyekszünk folytatni a továbbiakban is, hogy Piaget és tanítványa Seymour Paper – a padlórobotok ősének – a LOGO teknősnek a megalkotójának nyomdokain haladhassunk. A jövőben egy hatásvizsgálat elvégzését tervezzük, melynek segítségével megvizsgálnánk a gyermekek – foglalkozások hatására tapasztalható – digitális és szociális kompetenciájában bekövetkező változásokat. Papert fogalmazta meg a következő gondolatot, amellyel cikkünket zárjuk: „az én elképzelésem szerint a gyermeknek kell programozni a számítógépet; eközben egyrészt megszerzi a legmodernebb és leghatékonyabb technika fölötti uralom érzését, másrészt bensőséges, intim kapcsolatba kerül a tudomány, a matematika és az intellektuális modellalkotás legmélyebb gondolataival” (Papert 1988: 10).

Irodalom

Kőrösné Mikis M. 2002. Az informatika tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle* 2002. június, 35–49.

Kövecsesné Gősi V. 2018. *A digitális korszak oktatásmódszertani kihívásai.* XXI. Apáczai-napok konferencia. „Útkeresés és újratervezés”. Tanulmánykötet, Győr: Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar, 189–201.

Lénárd A. (szerk.) 2018. *Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése padlórobotok segítségével.* Budapest: Stiefel Eurocart Kft.

Molnár Gy. 2012. A problémamegoldó gondolkodás fejlődése: az intelligencia és a szocioökonómiai háttér befolyásoló hatása 3-11. évfolyamon. *Magyar Pedagógia* 112(1): 41–58.

Papert, S. 1988. *Észrengés. A gyermeki gondolkodás titkos útjai.* Számítástech.-Alkalm. Váll.

Pólya Gy. 1977. *A gondolkodás iskolája*. Budapest: Gondolat könyvkiadó.

Melléklet

1. számú melléklet: Első foglalkozás – óravázlat részlet (saját forrás)

I. **Ismerkedés az eszközzel, tájékozódás**

(1. foglalkozás)

Ráhangolódás:

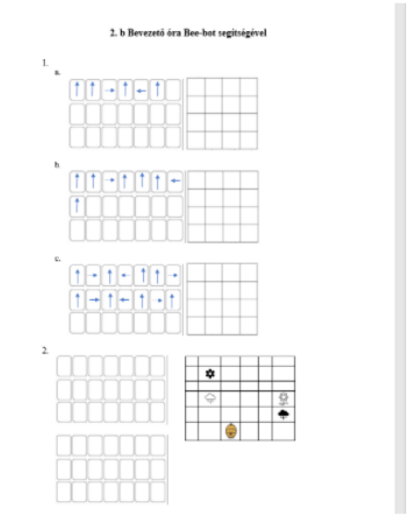
1. *Ma kis barátaimat hoztam el nektek. Mit tudtok a méhekről? … Nagyon szeretik a virágokat, ezért ma virágokat fognak keresgélni.*
   Megismerkedni a robot mozgatásával.
   Most közösen, óvatosan ismerkedjünk meg velük. Kaptok 5 percet, hogy megnézzétek, hogyan működnek. (5')
   Megbeszélni: melyik gomb előre-hátra-jobbra-balra-indít-törlés
   Kis idő után közös megbeszélés.

Jelentésteremtés:

2. Virághoz eljutni megadott útvonalon. (**Mozgás két pont között, megadott kódsor végrehajtása.**) (15')
   Rakok fel a táblára jeleket. Beszéljük meg közösen, mit jelentenek.
   Most minden csoport programozza be a kis méhecskéjét, a jeleknek megfelelően, de még ne indítsa el. Rakjátok le a kaptárra a méhecskét. Próbáljátok először kitalálni, hogy hova fog eljutni. Arra a négyzetre rakjatok egy kis virágot. A csapattagok segítsenek egymásnak. Ha elrontottátok, akkor sincs semmi baj, próbáljátok meg újra. Lássuk jól tippeltetek-e!

2. számú melléklet: A bevezető óra feladatlapja (saját forrás)

Feladatlap:



3. számú melléklet: Az 1. osztályosok ismerkedő órája, állatok mozgása (saját forrás)

Irányok tanítása 1. osztályban, ismerkedés a méhecskével

2021. szeptember 30.

Ismerkedés a programozással, jobb és baloldal felismerése, nagymozgások gyakorlása

Megnézni, hogy a diákoknak szilárd-e a jobb és a bal oldal fogalma. Amennyiben nem, úgy mindig „felfele" irányítsuk a robotot, és a robot szemszögéből határozzuk meg az irányokat, ne fixáljuk a teremben őket.

Ráhangolódás:

Feladat adás: (mozgássor saját testtel, akadályok nélkül)

Mielőtt megismerkednénk a méhecskékkel, ti lesztek a méhecskék. Mindig a tábla felé fordulva kezdünk. A kiindulóhely a kaptár lesz. Először egy mezőn vagyunk, nincs semmi akadály előttünk.
Először irányokat fogok mondani, lépjetek (kis lépésben) a megfelelő irányba. Ha az „előre", „hátra" szót haljátok, akkor lépjetek, ha a „balra", „jobbra" szót, akkor csak oldalra fordultok.

1. Előre-előre-balra-előre-jobbra-hátra-hátra-jobbra-előre
Hova jutottatok? (vissza a kiindulási helyre)
2. Előre- hátra- előre-hátra-balra-balra-jobbra-előre
Hova jutottatok? (eggyel az eredeti helyhez képest balra)

Feladat adás: (társak irányítása, akadály nélkül)

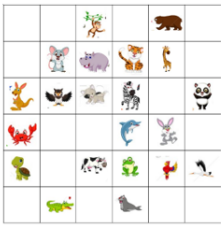
3. *Alkossatok 5 fős csoportokat. Most egymást fogjátok irányítani. Segítsétek egymást, ha valaki elakadna. Felváltva adjatok útvonalakat egymásnak (a lépésszám ne legyen több 5-nél). Lépegetés közben ellenőrizzétek egymást, hogy jól csinálják-e.* **(Méhecske fejdísz)**

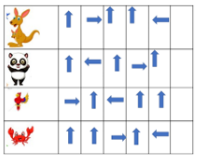
Jelentésteremtés:

Feladatadás: (Mozgássor végrehajtása kódsor alapján)

4. *Párokban fogtok dolgozni, segítsetek egymásnak. Mindig egy-egy csoportot kihívok és kipróbálhatja a méhecskét. Ha ügyesek vagytok legközelebb már minden csapat kap méhecskét.*

Most, hogy már tudjátok hogyan működnek a méhecskék, a következő feladat az lesz, hogy a kapott képen végigvezessétek a méhecskét attól az állattól, amit a sor elején láttok. Keressétek meg hova jut.





Reflektálás:

5. *Most ti találjatok ki egymásnak feladatot. Ne legyen több 5 lépésnél.*

Óra végi teendők: Összepakolás

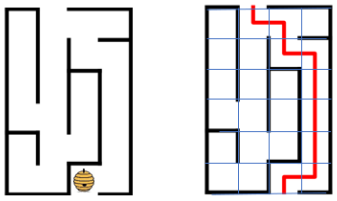
4. számú melléklet: Történetfeldolgozás padlórobot segítségével (saját forrás)

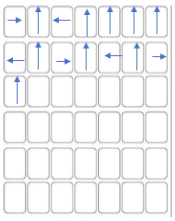
Magyar óra 2021. október 15.
4. a osztály

Óra eleji teendők:
Terem előkészítése (5')

Ráhangolódás: (10')

1. Találj ki a labirintusból! Először rajzold be az útvonalat, majd készítsd el nyilakkal, majd ellenőrizd a méhecskével!
   a.





Jelentésteremtés:

1. *Történet meghallgatása után feladatokat fogunk megoldani a méhecske segítségével. Figyelmesen hallgassátok meg a történetet!* (25')

Móra Ferenc: A nyughatatlan méhecske

Azt a nyughatatlan méhecskét, amelyikről ezt a történetet írom, én már az összel is ismertem. Mégpedig nagyon akaratos és kötözködő méhecskének ismertem. Ő még akkor is kint gubbaszkodott a dérvette őszirózsákon, mikor minden testvérkéje aludt már odabent a jó meleg kaptárban. – Én nem vagyok olyan álomszuszék, mint a többi – döngicsélte a hullatag virágbokroknak. – Egyik fülemüle szótól a másik fülemüle szóig úgyis nagyon hosszú az éjszaka.
Bizony az őszirózsák is elmentek már mind aludni, mikor a nyughatatlan méhecske még mindig kint bujócskázott a zörgő korók közt. Utoljára is két öreg méhecskének kellett bekaroltatni a kaptárba. Belegyömöszölték egy viaszágyba és a fejéhez tettek egy kis mézes fazekat:
– Ebből kortyanthatsz egyet-egyet, ha megszomjazol álmodban – mondták neki, azzal nyugodalmas jóéjszakát kívántak, becsukták a kaptár ajtaját és eltették magukat holnapra.
Azt hitték, szegények, föl se ébrednek tavaszig, de biz a nyughatatlan méhecske nagyon hamar fölébresztette őket. Hányta-vetette magát az ágyban, forgolódott jobbra-balra, utoljára fölkelt és panaszos zümmögéssel csetlett-botlott a sötétben.
– Hát téged mi lelt? – riadtak föl álmukból az öreg méhek.
– Én már kialudtam magam – motoszkált a nyughatatlan méhecske az ajtó körül. – Azt hiszem, régen reggel van már.
Az öreg méhek kikukucskáltak az ajtóhasadékon és azt mondták, még csak most van éjfél, alig aludtak egy-két órát. Igazuk is volt, mert még csak karácsony felé járt az idő s az jelenti az éjfelet a méhek éjszakájában.
– Mindegy az, én már nem vagyok álmos – veregette össze a szárnyait a nyughatatlan méhecske és kereste a kilincset. Az öreg méhek megint csak visszabújtatták az ágyába és álommézet kentek a szemére.
– Ettől majd mélyebben elalszik, mert ez leragasztja a szemét – takargatták be a virágszirom-paplannal és maguk is álomnak adták a fejüket.
Egy-két órát aludt is a nyughatatlan méhecske jóízűen, Liliomos kertben járt álmában és aranyos napsugárban csillogtatta a szárnyait. Piros tulipán kelyhében is vendégeskedett és úgy kell lenni, hogy ott dörzsölhette le az álommézet a szeméről, mert egyszerre megint fölneszelt az ágyban.
– Fülemüle szót hallottam – osont ki az ágyból s nagy csendesen odalopakodott az ajtóhoz. Az ajtót bizony megrongálta egy kicsit a tél. Hó lepte, jeges eső verte s akkora nyílás támadt rajta, hogy a nyughatatlan méhecske szépen ki bírt csúszanni.
– Én vagyok a legfrissebb – döngicsélte kevélyen és repült egyenesen az ibolyacsárdába. Az ibolyacsárda azonban még csukva volt és a nyughatatlan méhecskének elmúlt a dúdolhatnékja. Dideregve nézett körül és szégyenkezve hallgatta a madárszót. Mert nem a fülemüle szólt, hanem a pipiske ugrált az országúton.
– Kalács, kalács, kalács – kiabálta örvendezve, ha egy szem elhullott magot talált.
– Zümm-zümm-zümm-zümm. Jobb benn, mint künn. – szomorkodott el a nyughatatlan méhecske és üres tarisznyával bandukolt vissza a kasba.
Szundikált is egy kicsikét, de megint nyughatatlan volt az álma. Arra ébredt fel belőle, hogy a napsugár besüt a hasadékon.

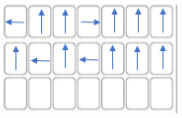
– De már ennek a fele se álom – készülodott fel a nyughatatlan méhecske s megint kiment szerencsét próbálni. Nagy siettében rá is taposott a testvérkéire, de azok még csak meg se rebbentek, olyan mélyen aludtak.
– A legkisebb a legfrissebb – dongott ki a nyíláson s most már nem szomorodott el, ahogy körülnézett. Enyhe szellő cirókálta a szárnyát s röpítette egyenesen a cseresznyevirág-csárdába. Ott pedig szívesen fogadták, mert ő volt az első vendég. Ezer csészikéből kínálkozott felé a finom virágméz s ő bizony sorba kóstolta valamennyit. Kerekedett is olyan kedve, hogy alig bírt vele.
– Majd megmutatom én, ki a legény a csárdában! – szálldosott egyik ágról a másikra. S bizonyosan meg is mutatta volna, ha a nagy dúskálódás közben egyszerre valami hideg csöpp nem hull a homlokára.
– Nini, ki hajigálódzik itten? – tekintett föl a méhecske s nagyon elcsodálkozott, mikor látta, hogy mennyi cseresznyevirágszirom hull az égből.
Az ám, csakhogy azok az égi virágszirmok hidegek voltak és ráfagytak a gyönge szárnyára. Tél apó visszafordult az ég pereméről és haragosan rázta a szakállából a sürü havat. Nem bírt vele a nyughatatlan méhecske, akárhogy rázta is a szárnyát s utoljára megdermedve hullott le a földre.
A legkisebb a legoktalanabb – ezt dörgicsélte utoljára.
Jó szerencse, hogy én éppen akkor mentem végig a kerten és kiszabadítottam a hóból a nyughatatlan méhecskét. Fölszárítgattam a szárnyát, beletettem egy pohárba s most itt élesztgetem a napon. Ha föléled, visszaeresztem a testvérkéihez. De előbb megígértettem vele, hogy soha többet az életben nem nyugtalankodik éjszakának idején.

Kíváncsi kockával a történetet felelevenítik. (Miért?, Hol?, Mit csinált? Mi? Mikor? Ki?)

a.) Vezessétek a méheket az előre megadott útvonal alapján, majd írjátok le melyik virához jutottatok.
b.) Válasszátok ki azokat az állatokat, amelyeket hallhattátok a történetben. A szereplők előfordulásának sorrendjében (az első említést figyeljétek). A méhecske addig ne érintse az adott állatot. Álljon meg a méhecske minden megoldást adó szónál.
c.) A történetből szavakat láttok a táblán. Készítsetek útvonalat, hogy a mesében szereplő mondatot kapjátok. Kezdjétek az első szóról! Majd írjátok le a mondatot a feladatlapra.

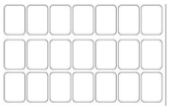
fülemüle		liliom		Nyár anyó	
	róka		künn		pipiske
		gólya		őszirózsa	
mint	méhecske		jobb		
	cseresznye virág	benn			tulipán
álomméz					

a.)



cseresznyevirág……

b.)

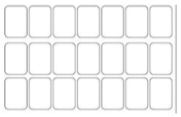


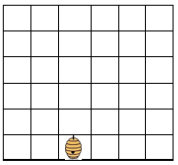
c.)

Jobb künn, mint benn….

Reflektálás: (5')

2. Saját ötlet tervezése.
Saját ötlet megtervezése, társaknak feladat készítése (**önálló algoritmus készítése**) Idő esetén. Különben házi feladat





Házi feladat: Még 5x elolvasni a szöveget.
Melléklet: Feladatlap

5. számú melléklet: Szám- és műveletfogalom fejlesztése 4. osztályban (saját forrás)

4. osztály

Ismétlés

Számolás 1000-es számkörben

Ráhangolás:

A méhecske mozgásának átismétlése:

Gyerekek önálló feladataikat ismertetik a többiekkel.

Jelentésteremtés:

Ma a matematika feladatok megoldásában segítenek méh barátaink.

1. **Feladatadás: Útvonal alkotása megállók beiktatásával.**

A borítékban minden csapat talál két lapot. Mindegyikre állítások vannak írva. Feladat, az állítások alapján megtalálni a táblán lévő számok közül a megoldást és a méhecskéket oda irányítani. Előbb az egyik, utána a másik lapon lévő feladatot oldjátok meg. (Vigyázzatok, hátha az egyik feladat trükkös.

1. *Keresd meg azt a háromjegyű számot, amelyekre igazak a következő állítások:*
   a. - Az egyesek helyén 9 áll.
      -500<X<800
      -Százasokra kerekítve: 500 (509, 519, 529, 539, 549,)
   b. - A számban szereplő számjegyek összege: 11
      - X>700
      - Osztható 10-zel (740, 830)
   c. - Százasokra kerekítve: 800
      - A tízesek helyén 1 áll
      - Osztható 5-tel (810, 815)
   d. - Páratlan
      - Százasokra kerekítve: 400
      - A számban szereplő számjegyek összege: 10 (361, 415, 433)
   e. - A tízesek helyén 5 áll
      -Az egyesek helyén 2 áll
      -Kisebb százas szomszédja: 500 (552)
   f. - Nagyobb százas szomszédja: 900
      - A tízesek helyén 8 áll
      - X > 300 (880, … 889)
   g. -A tízesek helyén 0 áll.
      - Az egyesek helyén 1 áll.
      -Százasokra kerekítve: 200 (201)
   h. - Az egyesek helyén 0 áll.
      - Kisebbik százas szomszédja: 900
      - A tízesek helyén 4 áll. (940)
   i. - Páros
      - A számjegyek összege: 12
      - Nagyobb százas szomszédja 400 (318, 336, 354, 372, 390)
   j. - Egyesek helyén 4 áll.
      - Kisebb százas szomszédja 700.
      - Számjegyek összege: 13 (724)
   k. - Számjegyek összege 20
      - Százasokra kerekítve 900
      - Egyesek helyén 9 áll. (929)
   l. - X < 400
      - Tízesek helyén 4 áll
      - Egyesek helyén a legnagyobb alaki értékű szám áll. (149, 249, 349)

529					**724**
		349		**552**	
929			**888**		**201**
	815				
		433		**740**	
940					**354**

6. számú melléklet: Szám- és műveletfogalom fejlesztése 4. osztályban (saját forrás)

2. Feladatadás: Vezesd a méhecskét a megfelelő eredményhez!

Írásbeli műveletek gyakorlása.

Számítsd ki írásban az összeadásokat és a kivonásokat, majd vezesd el a méhecskét a megfelelő eredményhez! Válaszd a lehető legrövidebb utat!

	478				297
				619	
348					
			343		
		694			936

A nyári táborban az utolsó napon a gyerekek csapatonként készítettek egy-egy plakátot, ahová mindenki rányomta a színes tenyérlenyomatát. Végezd el a műveleteket, és megtudod, kinek milyen színű a lenyomata!

Évi 934 – 456

Panni 764 – 467

Bence 1000 – 657

Bea 237 + 457

Laci 264 + 672

Liza 873 – 254

Cili 645 – 297

Útvonalak lejegyzése:

[1] OFI Újgenerációs Matematika 4. Tankönyv 15. oldal/22. feladat

11. Pedagógia, neveléstudomány III.

CLIL in Hungarian bilingual schools: Problems and solutions

Helen Sherwin
Széchenyi István Egyetem, Győr

Introduction

Content and Language Integrated Learning (CLIL) approaches have proliferated in primary and secondary education in Europe since the early 90s, with strong support from EU institutions (Goris 2019). This support stems from the need to develop European citizens' levels of multilingualism in response to ongoing European integration (Gabillon 2020). CLIL refers to a type of bilingual education where school subjects are taught through a foreign language (FL) so learners simultaneously develop subject knowledge plus proficiency in the FL used for teaching that subject (Marsh 2002). CLIL is an umbrella term that covers various language immersion approaches (Bailey 2015) but what distinguishes CLIL from other approaches is this dual, integrated focus on content plus language teaching (Gabillon 2020). CLIL practices cover numerous educational settings (Coyle et al. 2009) and in Hungary, German nationality *(nemzetiségi)* schools *where all subjects are taught in German, English* bilingual (kéttannyelvű) schools where some school subjects are taught in English, language lessons that develop language proficiency through literature, are all examples of CLIL.

Research reports numerous benefits of the CLIL classroom over the monolingual classroom. CLIL pupils develop higher language proficiency (Goris 2019), more sophisticated intercultural (Kondal–Bairi 2017) and social (Goris 2019) skills, achieve greater cognitive flexibility and are more motivated (Cole et al. 2010). Importantly, studying school subjects in a FL does not seem to have any negative impact on pupils' knowledge of that subject (Scott–Beadle 2014). Pupils do experience problems with CLIL (see Klimova 2012; Kondal–Bairi 2017) but the greatest challenges are those faced by teachers, challenges with language proficiency, access to materials, CLIL pedagogy.

Teachers should have a high level of FL mastery to ensure CLIL's success. They must communicate subject-specific content and terminology, develop pupils' language skills, manage the classroom mostly in the FL and may feel that their own FL proficiency is inadequate (Banegas 2012; Cañado 2016). With materials, there is a lack of quality, ready-made materials for the CLIL classroom (Cañado 2016; Kondal–Bairi 2017), a particularly acute problem in Hungary (Bakti–Szabó 2016). Invariably teachers have to create their own materials which requires much skill and time, something teachers may lack (Banegas 2015; Pérez 2019).

As for CLIL pedagogy, CLIL teachers in general, are not well-prepared in Europe (Pérez 2019; Cañado 2016). Although young learner FL pedagogy and CLIL pedagogy are rooted in the same socio-constructivist principles and methods (Bailey 2015; Pinter 2017), CLIL teachers face significant additional demands (Trentinné Benkő 2016). It is hard to communicate subject content such as maths to young learners in a FL, and teachers require a wider repertoire of scaffolding (Gerakopolou 2016) or interaction (Evnitskaya 2018) techniques to help pupils understand. They should have knowledge of subject plus the foreign language (FL) through which the subject is taught plus the subject-specific pedagogy to make pupils' learning of that subject easy (Scott–Beadle 2014). Thus their job is more complex than

that of a simple English language teacher. In practice, because of a lack of formal CLIL training, teachers tend to self-train on the job which is far from ideal (Banegas 2015).

In Hungary, approximately 6% of primary schools are target language CLIL schools (Kovács–Trentinné Benkő 2014). About 3.1% of these are English-Hungarian bilingual schools (Kétnyelvű Iskoláért Egyesület, n.d.) which are the focus of this study. Government guidelines regulate bilingual schools in Hungary (EMMI 2013) which for example stipulate the subjects taught in the FL (minimum of three), for how many hours (minimum of five per week) and the language level pupils should achieve by the end of years 6 and 8 which is A2 and B1 respectively according to the Common European Framework of Reference for Languages. Year 1–4 pupils (ages 6–10) can learn P.E., singing, art and craft, art, science in the FL. Additional subjects for years 5–6 (ages 10–12) are target language civilization and IT and for years 7–8 (ages 13–14), biology, civilization, chemistry, geography, history, maths, physics.

Primary bilingual schools have become increasingly popular since the first one opened in 1989 and numbers continue to grow (Trentinné Benkő 2016). This popularity may be due to the extra state funding bilingual schools receive thus encouraging local authorities to introduce bilingual programmes (Nikolov–Szabó 2015). Also bilingual schools in Hungary achieve very good academic results at both secondary (Vámos 2007) and primary level (Nikolov–Szabó 2015) and this may also contribute to their popularity. Whatever the reasons, the number of CLIL schools is increasing but this is not matched by an increase in CLIL training in Hungary to prepare teachers for such schools (Trentinné Benkő 2016).

1. The current study

This small-scale study aims to gain insight into how Hungarian teachers are coping with CLIL in English-Hungarian bilingual schools and is a follow up study to a career tracking survey conducted in 2019 (Sherwin 2021). In the 2019 study English teacher graduates from *a primary teacher training programme at the Faculty of Apáczai Csere János,* University of Széchenyi István (AK SZE), Győr, were questioned about their teaching careers. Results revealed that 26.7% of the 99 respondents (from a total of 138 graduates from 2006–2019), work/have worked as CLIL teachers in English-Hungarian bilingual schools and they wrote in length about problems they face. 26.7% is a high number of AK SZE graduates working as CLIL teachers, a job for which they were not trained. This study therefore aims to explore how English teachers in Hungary cope with CLIL, to understand their needs and consider ways in which the CLIL teaching community in Hungary can be better supported.

2. Methodology

2.1. Research questions, data collection, participants

The three research questions this study seeks to answer are:

1. What subjects are taught in English to which age groups in bilingual schools?
2. What problems do teachers face?
3. How do teachers solve these problems?

From September to December 2021, a short online survey was sent to teachers in English-Hungarian bilingual schools. Teachers were contacted by email and the survey was also posted on Facebook teaching groups to reach a wider audience. Answers were anonymous, teachers could send just one reply. The survey asked teachers about their experiences of teaching school subjects in English, combined ten closed and open questions and elicited information on: background information (e.g., years of experience, subjects and age groups taught); the problems and solutions teachers experienced; suggestions on how to better support teachers for CLIL teaching. The survey was written in English, but the school

subjects such as nature studies/természetismeret were written in English and Hungarian to avoid ambiguity. Appendix 1 contains the survey.

Thirty-eight teachers replied from seventeen different schools in Hungary located in ten different cities/towns. There were three male and thirty-five female respondents, most of whom (28 out of 38) were qualified lower primary (LP) teachers, just a few (10 out of 38) were qualified upper primary (UP) teachers. LP teachers are trained to teach all LP curriculum subjects to years 1–4 (ages 6–10) plus one specialism such as English to years 5–6 (ages 11–12). UP teachers are subject specialists and teach years 5–8 (ages 11–14). Only one teacher had undergone a CLIL teacher training at Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education.

2.2. Data Analysis

Responses to closed questions such as 'Which of these subjects do you teach?' (survey question 5) were tallied into tables, the resulting numbers were converted into percentages to facilitate comparison between different survey items. The percentages were then represented visually on graphs. The open-ended responses were organised into thematic categories such as 'Problems with English proficiency', responses tallied into category tables and converted into percentages.

3. Findings

3.1. Research question 1 (RQ1): What subjects are taught in English, to which age groups?

Figure 1 ranks subjects in order of frequency to give an indication of teacher activity. Each column corresponds to one subject, the colour blue means that this subject is taught to lower primary (LP) pupils, orange to upper primary (UP) pupils; grey to both LP and UP pupils. It should be noted that 'Science' refers to environmental studies/környezetismeret in LP years 3–4, nature studies/természetismeret in UP years 5–6 and biology in years 7–8 (EMMI 2013). Thus for the subject 'art', 42% of teachers taught art to lower primary pupils.

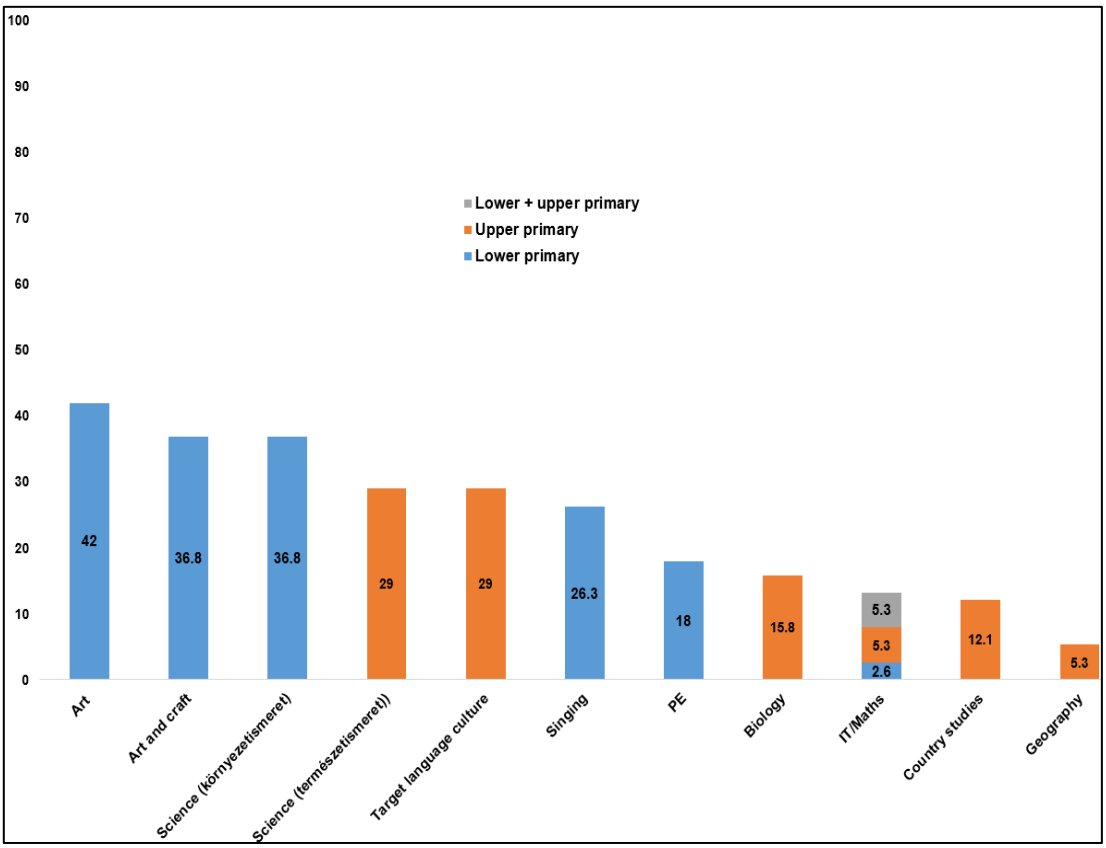


Figure 1 Subjects taught in English
Source: author 2021.

Figure 1 reveals that the subjects taught most frequently are art, art and craft, science, target language culture, singing, PE. Clearly LP subjects dominate as indicated by the blue columns, but it should be noted that a sampling bias existed in data collection. More survey respondents were qualified LP teachers than UP teachers and this may explain the prevalence of LP subjects. It is unsurprising that the 'blue subjects' are most commonly taught to years 1–4. Young learners rely on speaking and listening, on visual, interaction-based contexts to understand meaning and subjects such as such as art and craft provide such contexts. Thus it is relatively easy for teachers to help pupils understand art, PE, singing in English. However, it is surprising that science is taught so frequently: 36.8% of teachers teach science to years 3–4; 29% to years 5–6. Science is more abstract than for instance 'singing' and involves more reading and writing so it is harder for teachers to communicate meaning in an age-appropriate way. Active learning, experiential learning, experimental learning methods should be used to teach science effectively to children in English (CLIL for Children 2018) and this can be challenging for teachers not versed in these teaching practices.

3.2. Research question 2 (RQ2): What problems do teachers face?

All 38 teachers stated they had faced problems with CLIL teaching at some point in their careers and five main problems emerged: Time (97.4% of respondents); CLIL materials (44.7%); Teacher English, that is their own language proficiency (39.5%); CLIL Pedagogy (36.8%); Pupil English, that is pupils' language level (23.7%). Table 1 presents these five problems in the left column illustrated by comments from survey data. The comments are from different teachers. The right column gives the percentage of teachers who identified the given problem.

Table 1 Teacher problems with CLIL teaching

Five problems plus illustrative comments.	**% of teachers identified this problem**
Time To teach in a bilingual school is different from teaching English in 'normal' schools. It needs more time and effort.	97.4%
CLIL Materials Are scarce There are just limited sources (e.g. bilingual books for subjects) for bilingual learners and teachers need to make their own. Are poor quality There is only 1 book series *by Műszaki Kiadó*, which is full of mistakes and it is definitely not using the CLIL method. Are not age-appropriate The books are very complicated and far too detailed for primary school students. Lots of Latin terms which they don't even know in Hungarian. I've often been frustrated with the textbooks we use (*Műszaki Kiadó*) because I find the language to be too difficult for the intended age group. Do not match Hungarian curriculum Hungarian books and teaching materials are not in alignment with any of the English ones we have, so it was difficult to synchronize the teaching materials.	44.7%
Teacher English: problems with It's really hard to teach something in English and sometimes I can't find the words I want in English. I didn't learn the vocab of these subjects at university… I had to teach the word 'precipitation' for my first graders that I didn't know or use before.	39.5%
CLIL Pedagogy problems with Integrating content and language My colleagues find it difficult to balance language teaching and teaching the subject. One of them taught art in Hungarian and then got the children write and learn art vocab in English during art lessons. Subject specific pedagogic content knowledge Biology is not my major. I encountered lots of new expressions. I also have/had problems with teaching the subject itself as I didn't learn any biology at the university. When I planned I didn't see problems the kids can have and sometimes it was a big mess in the lesson.	36.8%
Pupil English It was extremely difficult for the children to comprehend the material AND learn both of the new vocabulary to it. I constantly felt that the 45 minutes are never enough and the children were super exhausted.	23.7%

Source: author 2021.

The first problem in focus is access to materials. As Table 1 shows, there is a lack of good quality, age-appropriate, methodologically sound CLIL materials tailor-made for the Hungarian classroom and nearly half of teachers commented on this. One publisher, *Műszaki Kiadó,* dominates the CLIL Hungarian market, not all school subjects are covered by this publisher and these teachers are fairly critical of the course books, especially the books for

teaching science. Respondents wrote that a rather teacher-cantered, traditional teaching/learning approach is used that relies on reading and writing tasks rather than the more experiential learning, project-based activities that would help young learners learn science concepts through English more easily.

Concerning Teacher English, most teachers mentioned how a lack of subject-specific vocabulary for all subjects has caused them problems. For example, for a year 4 science topic 'The Human Body' (Vizi 2017), teachers should learn words such as 'joints, fuse together, cartilaginous, skull, ribcage, pelvis' prior to teaching these words to pupils. Other teachers mentioned as challenging the English used to communicate what teachers know in a way that pupils can understand. Certainly, teaching about 'Plate Tectonics' to Year 6 is a complex task linguistically. For a few teachers, classroom English such as giving instructions is problematic. The main point is that many teachers feel unprepared linguistically by their teacher preparation courses, to teach subjects in English.

With pedagogy, the major challenge is integrating content and language, a main principle underpinning CLIL practices. As Table 1 shows, one teacher taught art in Hungarian and then asked pupils to learn art expressions in English. Another teacher, a proficient English speaker was asked to teach biology (the qualified biology teacher could not speak English). She herself had never formally studied biology and as her comments reveal, she lacked the pedagogic know how needed to teach it effectively. A third described a geography lesson taught in Hungarian translated simultaneously into English by a colleague. A fourth expressed concerns over assessment and whether to award marks for subject knowledge or language. These examples all illustrate the challenges teachers face when attempting to teach a school subject through English, that is integrate content and language.

3.3. Research question 3 (RQ3): How do teachers solve these problems?

The respondents solve the above problems remarkably well and the image which emerges is one of extremely dedicated teachers ready to invest time, energy and their own money to overcome challenges they face. Respondents identified four main solutions: teacher collaboration (55.3% of respondents); producing self-made materials (68.4%); undertaking teacher self-development (50%); using Hungarian (15.8%).

Table 2 Teacher solutions to CLIL problems

The solutions plus illustrative comments	**% of teachers identified this solution**
Teacher collaboration We had planning sessions every week with my co-teachers and we created extra materials, worksheets, visuals to help our work and the learning process for our pupils.	55.3%
Producing self-made materials We don't have a book written in English so we (nearly) had to translate the Hungarian books which is OK cos it fits the curriculum but it's really hard fit the English to the pupils. I ordered and bought history books from the US, Ireland and Spain because they have graded and/or CLIL textbooks. It takes time to match it to the Hungarian subjects. I prepaid for Twinkl and adapted it. (NB: Twinkl is a web-based educational site)	68.4%
Teacher self-development I went to other schools in Hungary and Austria. We got lots of help there. We had a chance to visit lessons at conferences organized by KIE (Kétnyelvű Iskolákért Egyesület). I did an online FutureLearn course. I watched Youtube videos on teaching biology. I collected the main words that I want to teach during the year in each subject.	50%
Rely on Hungarian I couldn't control the class in English so I did it in Hungarian. My colleague did it in Hungarian and I stood and translated. It kinda worked OK.	15.8%

Source: author 2021.

There is a healthy level of professional collaboration in schools and 55.3% of teachers wrote how they exchange and co-ordinate ideas, plan syllabuses and materials, observe or mentor colleagues. This co-operation enables them to draw support from each other to cope with CLIL.

An enormous amount of self-made materials is being produced in CLIL schools in Hungary, 68.4% of teachers mentioned this. Teachers use a range of resources such as the internet, books from abroad, translated Hungarian books, and then transform these ready-made materials to materials tailor-made for the Hungarian classroom. As comments in Table 2 illustrate, it is hard to adapt materials to the pupils' language level and the Hungarian curriculum and requires much skill and time which to recap is in short supply – 97.4% of teachers mentioned time as a problem (see Table 1). One teacher described how she shares materials with a CLIL teacher friend working in a different school, an idea that can be developed in the future. Much material production is occuring independently in all schools. Much work is being duplicated. Interschool sharing of materials can thus help alleviate CLIL teachers' workload.

Finally, an impressive level of 'on the job' self-development is happening, 50% of respondents work on their language or pedagogical expertise by: attending CLIL conferences, participating in CLIL courses (online); observing CLIL lessons (face-to-face and online); participating in online courses on topics such as British history.

4. Discussion

Teaching CLIL is challenging simply because there is so much more involved in a CLIL lesson than a monolingual class. This small-scale study has identified CLIL subjects most often taught, the problems teachers face and the solutions they implement. This information is useful because it illuminates pathways forward for Hungarian teacher educators to better support the CLIL teaching community.

Regarding RQ1 and the subjects taught in English, this study's findings reveal the most frequently taught subjects to LP pupils are: art, art and craft, science, singing, PE and to UP pupils science and target language culture. The more abstract, linguistically more demanding subjects (biology, IT/maths, country studies and geography) are taught less often and to older age groups. This information about the CLIL subjects is important because it informs teacher educators on how to better prepare students for the CLIL job market. For instance, science is taught frequently to years 3–6 and presents linguistic and pedagogic challenges which should be addressed during teacher training to help future teachers achieve success in English-Hungarian bi-lingual schools.

Concerning RQ2 teachers' problems and RQ3 their solutions, the main problems concern the: lack of good quality teaching materials; linguistic demands on the CLIL teacher, especially subject-specific vocabulary; pedagogical challenges of integrating content and language. The solutions they implemented of materials design and self-development are successful but increase their workload enormously. It should be emphasized that these survey respondents displayed an impressive level of involvement, motivation and dedication to making CLIL work.

These problems are consistent with other work into the challenges of CLIL. This suggests that the problems uncovered by this study are important and so should be addressed if a high quality of support is to be achieved. Bakti and Szabó (2016) criticize the dearth of good materials in Hungary, others point to the linguistic (Banegas 2012) or pedagogic demands on teachers (Klimova 2012; Perez 2019; Cañado 2016). These studies focus on different aspects of teaching but all agree that CLIL training is inadequate. Indeed, in Hungary it is the researcher's understanding that only Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education and Juhász Gyula Faculty of Education University of Szeged have CLIL teacher training programmes. Therefore, education systems in Hungary and elsewhere should do more to support CLIL teachers both at pre-service level, for potential CLIL teachers and at in-service level, for practising CLIL teachers.

The question arises as to what can be done and below is listed ideas suggested by survey respondents concerning how future and practising CLIL teachers can be supported.

At pre-service level, the following improvements can be made to primary English teacher training programmes such as the one at AK SZE:

- Student teachers should learn the language and pedagogy for how to teach key school subjects in English.
- Methodology programmes should cover more CLIL-related topics such as the bilingual school system in Hungary, about bilingualism/multilingualism/plurilingualism, information on CLIL networks in Europe. There should be input on materials design and assessing CLIL. CLIL peer teaching should be incorporated into methodology lessons.
- School visits to and/or teaching practice opportunities should be organised in bilingual schools.
- At in-service level, practising CLIL teachers would appreciate the following.
- A wider range of good quality course books and methodology book should be published covering all subjects and school years. This is a priority.

- Short CLIL training programmes should be provided by teacher training institutions,
- A website should be constructed that includes,
- A selection of theoretical articles,
- Webinars to provide theoretical input and practical tips,
- Videoed CLIL lessons,
- Downloadable text books and activity books,
- Professionally produced lesson plans and resources aligned to the Hungarian context,
- A materials sharing bank where teachers can share their own self-made materials,
- Links to web-based educational resources on the internet,
- Self-study language development materials for each curriculum subject,
- An online CLIL teacher community such as a chat group, blogs.

It should be note that The Association for Bilingual Schools (Kétnyelvű Iskoláért Egyesület n.d.) does have a website for target language CLIL schools in Hungary. The respondents' suggestions above could conceivably be incorporated into that.

Conclusion

This study provides a snapshot of English teacher activity in English-Hungarian bilingual schools and the picture that transcribes is of dedicated CLIL teachers, who cope admirably with the challenges of CLIL because of the time and effort they invest in their work. However, more support is needed at pre-service and in-service level, namely: improved materials, better language preparation, improved CLIL training opportunities. English-Hungarian bilingual schools are an ever-growing feature of Hungarian education today so the researcher concludes by calling on fellow teacher's educators to work together to improve the work situation for CLIL teachers in Hungary.

References

Bailey, N. 2015. Attaining Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the Primary School Classroom. *American Journal of Educational Research* 3(4): 418–426.

Bakti, M.–Szabó, K. 2016. Exploring CLIL Teaching Materials in Hungary. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 16(2): 1–10. http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/Bakti_Szabo.pdf (letöltve: 2021.10.15.)

Banegas, D.L. 2012. CLIL Teacher Development: Challenges and Experiences. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 5(1): 46–56.

Cañado, M.L.P. 2016. From the CLIL Craze to the CLIL Conundrum: Addressing the Current CLIL Controversy. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 9(1): 9–31.

CLIL for Children. 2018. *Teacher's Guide on CLIL Methodology in Primary Schools – Volume 1* http://www.clil4children.eu/wp-content/uploads/2018/06/Guide_Addressed_to_Teachers_Vol01.pdf (letöltve: 2021.10.15.)

Coyle, D.–Holmes, B.–King, L. 2009. *Towards an Integrated Curriculum – CLIL National Statement and Guidelines*. The Languages Company. http://www.rachelhawkes.com/PandT/CLIL/CLILnationalstatementandguidelines.pdf (letöltve: 2021.10.15.)

EMMI, az Emberi Erőforrások Minisztere 4/2013.(I./11.) rendelete a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról]. *Magyar Közlöny* 6: 609–727.

http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk13006.pdf (letöltve: 2021.10.07.)

Evnitskaya, N. 2018. Classroom Interaction and Language Learning in CLIL Contexts. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education* 1(1): 7–17.

Gabillon, Z. 2020. Revisiting CLIL: Background, Pedagogy, and Theoretical Underpinnings. *Contextes et Didactiques* 15: 88–116.

Gerakopolou, O. 2016. Scaffolding Oral Interaction in the CLIL Context: A Qualitative Study. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics* 21: 602–613. https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/5257/5145 (letöltve: 2022.01.04.)

Goris, J. A. 2019. Effects of Content and Language Integrated Learning in Europe A Systematic Review of Longitudinal Experimental Studies. *European Educational Research Journal* 18(6): 675–698.

Kétnyelvű Iskoláért Egyesület. https://kettannyelvu.com/kie/?p=tip_altalanos (letöltve: 2021.10.14.)

Klimova, B. 2012. CLIL and the Teaching of Foreign Languages. *Social and Behavioral Sciences* 47: 572–576.

Kondal, B.–Bairi, S. 2017. Benefits and Challenges of Content and Language Integrated Learning. *The ELT Practitioner* 4(2). https://sites.google.com/site/theeltpractitioner/archive/volume-iv-number-ii/1-benefits-and-challenges-of-content-and-language-integrated-learning-kondal-bairi (letöltve: 2021.10.15.)

Kovács, J.–Trentinné Benkő, É. 2014. *The World at Their Feet. Children's Early Competence in Two Languages through Education*. (*A világ a lábuk előtt hever. Korai intézményes kétnyelvű fejlesztés*). Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Marsh, D. 2002. *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential Public Services Contract* DG EAC: European Commission EU https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david_marsh-report.pdf?sequence=1&isAllowed=y (letöltve: 2021.11.02.)

Nikolov, M.–Szabó, G. 2015. A Study on Hungarian 6th and 8th Graders' Proficiency in English and German at Dual-Language Schools. In: Holló, D.–Károly, K (eds.): *Inspirations in Foreign Language Teaching: Studies in Applied Linguistics, Language Pedagogy and Language Teaching.* Harlow: Pearson Education, 184–206.

Perez, M. 2019. Meeting CLIL Teachers' Training and Professional Development Needs. *NABE Journal of Research and Practice* 9 (3–4): 1–9.

Pinter, A. 2017. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Scott, D.–Beadle, S. 2014. *Improving the Effectiveness of Language Learning: CLIL and Computer Assisted Language Learning*. London: European Commission. https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/clil-call_en.pdf (letöltve: 2021.11.05.)

Sherwin, H. 2021. Career Tracking with Hungarian English Primary Teacher Graduates. In: Sazdovska, J.–Illés.É.–Soproni, Zs.–Farkas, A. (eds.): *Engaged: Spotlight on Learning.* Budapest: IATEFL, 5–23.

Trentinné Benkő É. 2016. Ten Years of CLIL Teacher Training at ELTE TÓK. *Studies from Education and Society* 142–152. http://www.irisro.org/edusoc2016nov/33TrentinneBenkoEva.pdf (letöltve: 2021.10.05.)

Vámos, Á. 2007. Kétszintű érettségi vizsga a két tanítási nyelvű középiskolákban. *Új Pedagógiai Szemle* 57(3–4): 104–113.

Vizi, A. 2018. *Nature and Science for Children Class 4*. Piliscsév: Műszaki Könyvkiadó.

Appendix – Survey: Teaching School Subjects in English

1. Are you

Male
Female

2. Where do you teach?
3. How long have you been teaching?

1-2 years
3-9 years
9+ years

4. How long have you been teaching/did you teach subjects IN ENGLISH?

1-2 years
3-10 years
9+ years

5 Which of these subjects do you teach IN ENGLISH? To which year group? (évfolyam?)

Art (rajz/vizuális kultúra)
Art and craft (technika és tervezés)
Science (környezetismeret)
Science (természetismeret)
Target language culture (célnyelvi civilizáció)
Singing (ének)
Biology
PE/ testnevelés
IT/Maths
Country studies (országismeret)
Geography (földrajz)
Other?

6. Do you/did you have problems teaching school subjects in English?
7. How do you/did you solve these problems?
8. Did you have any training at your university on how to teach subjects in English?
9. What should student teachers learn about at university to be able to teach subjects in English?
10. How can teachers be helped to teach subjects in English?

Az égig érő fa tetején. A mesék és a személyiség kapcsolódási pontjainak elemzése

Horváth Dorottya
Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Pszichológia Intézet Személyiség- és Egészségpszichológia Tanszék, Pécs

Bevezetés

Jelen tanulmány célja a személyiség és a mesék kapcsolódási pontjainak feltérképezése. Óvodáskorú gyermekek körében végzett kutatások igazolták, hogy a közös mesefeldolgozás jótékony hatással van a szókincs, a kifejezőkészség és a nyelvi tudatosság fejlődésére (Gazda 2020), ugyanakkor a hazai szakirodalom kevéssé tér ki a meseterápia és a felnőtt személyiség összefonódására.

A témaválasztást tehát az a kérdésfeltevés indokolta, hogy vajon különböznek-e azok a felnőtt kutatási személyek, akik rendszeresen találkoznak mesékkel vagy akár részt vettek már sajátélményű meseterápiás foglalkozáson azoktól, akik ritkán kerülnek kapcsolatba mesékkel. A hipotézisek vizsgálata a szociális készségek, az érzelemszabályozás, az interperszonális reaktivitás és a természetfelettihez fűződő viszonyulás mentén történik.

1. Szakirodalmi áttekintés

Mielőtt a személyiség egyes aspektusait vizsgálnánk, fontos pontosítanunk, hogy mit takar a pszichológia szakterminológiában a személyiség kifejezés. A személyiség elnevezés a latin persona szóból származik, amely maszkot jelent, s olyan tulajdonságok összességének tekinthető, amelyek tartósan és tipikusan jellemzik az egyént (Oláh–Gyöngyösiné Kiss 2007). Allport (2000) megfogalmazása nyomán elmondható, hogy a személyiség rendszerszerű struktúra, amely szorosan összefügg a testi működéssel, s a viselkedésben, a gondolatokban, az érzésekben személyenként egyedi módon manifesztálódik.

1.1. A személyiség alappillérei

A különböző személyiségtípusok kategorizálása egészen az ókorig nyúlik vissza. A klasszikus típustanok a testi és lelki jellegzetességek közötti kapcsolatok feltárására összpontosítottak (Peck–Whitlow 1983), majd a 20. században a klasszikus kategóriák helyébe a tisztán pszichológiai típusok léptek (Nagy–Gyöngyösiné Kiss 2007). A dolgozatban bemutatásra kerül Cloninger bio-pszico-szociális modellje (1993, 2008), továbbá az érzelemszabályozás és az interperszonális reaktivitás jelenségköre. Az elméleti háttér utolsó fejezete, amelynek nyomán tulajdonképpen kirajzolódott a kutatás irányvonala, a mesék és a személyiség kapcsolódási pontjainak előzetes szakirodalmi elemzését foglalja magában.

1.1.1. A vonáselméletek

A lélektan fejlődésével az egymástól élesen elkülönülő személyiségtípusokat felváltották a vonások, amelyek egyfajta kontinuumot jelölnek (Mirnics 2006). Allport (2000) szerint a vonás egyfajta dinamikus tulajdonság, amely meghatározza a viselkedést.

Cloninger bio-pszico-szociális megközelítése a személyiség legátfogóbb és legkidolgozottabb koncepciója a mai vonáselméletek között. Négy temperamentum- és három karakter-faktorból tevődik össze (Sheldon–Stevens–Tucker 1978). A temperamentum az

emocionális ingerekre adott automatikus válaszokban megnyilvánuló különbségeket jelenti, ezek túlnyomórészt öröklöttek. A temperamentum faktor az újdonságkeresés, az ártalomkerülés, a jutalomfüggőség és a kitartás (Cloninger 1993, 2008).

Az újdonságkereső személy bátran fedezi fel környezetét, ugyanakkor ingerlékeny is egyben. Az impulzivitást az egyhangúság, vagy a büntetés elkerülése indokolja (Nagy–Gyöngyösiné Kiss 2007). Azok az egyének, akik kevésbé újdonságkeresők, nem kedvelik az ismeretlen ingereket, rendezettek és kitartóak (Cloninger 1993, 2008). Az ártalomkerülés a viselkedés gátlásának öröklött mintázata; elkerülés, bizonytalanságtól való félelem, félénkség az idegenekkel szemben. Ezzel ellentétben azok a személyek, akiket kevéssé jellemez ártalomkerülés optimisták, magabiztosak. A jutalomfüggő temperamentumvonás a szociális elismerésre való érzékenység, segítőkészség kapcsán jelenik meg. Fokozott kötődési szükséglet és szociális érzékenység jellemzi a jutalomfüggő személyeket (Nagy–Gyöngyösiné Kiss 2007). A jutalomfüggőséggel dominánsan nem jellemezhető személyek szociálisan elkülönültek, érzelmileg függetlenebbek. A kitartó temperamentum az ambiciózus, szorgalmas, perfekcionista személyiségre utal. Az alacsony kitartásértékkel bíró személy tétlen, félénkségből abbahagyja azt, amibe belekezdett, s gyakran saját és/vagy mások várakozásai alatt teljesít.

Az önirányítottság, az együttműködés és a transzcendenciára való hajlam karakterfaktorok. Az önirányítottság a személy kontrollra, szabályok betartására, viselkedéses alkalmazkodásra való képessége (Cloninger 1993, 2008). Az önirányított karakterrel rendelkező személy eredményesen és céltudatosan, tetteiért felelősséget vállalva él. Az együttműködés a társas elfogadás, a segítőkészség és az együttérzés formájában manifesztálódik (Nagy–Gyöngyösiné Kiss 2007). Az alacsony szintű együttműködési készséggel bíró egyének szociálisan intoleránsak, nem együttműködők (Cloninger 1993, 2008). A transzcendenciára való hajlam pedig arra utal, hogy az egyén képes a természetfeletti létezésének elfogadására, segíti a mindenséggel való egyesülést, az önmagunkról való megfeledkezést (Margitics–Figula 2013). Az alacsony transzcendenciaértékkel rendelkező személyek türelmetlenek, önérzetesek és kevéssé alázatosak (Cloninger 1993, 2008).

Az elméletalkotó és munkatársai (Cloninger et al. 1994) a modell nyomán hozták létre a Temperamentum és Karakter Kérdőívet (TCI), amely egészséges és pszichopatológiai problémával rendelkező személyek személyiségprofiljának leírására és diagnosztikus elemzésére is alkalmas. A szerző faktoranalízis felhasználásával hozta létre modellje nyomán a kérdőívet, amely négy temperamentum-, (újdonságkeresés, ártalomkerülés, jutalomfüggőség, kitartás) és három karakterfaktort (önirányítottság, együttműködési készség, transzcendencia-élmény) tartalmaz (Szabó és mtsai. 2016).

Az újdonságkeresés explorációs aktivitást, ingerlékenységet, új ingerek keresésére és a büntetés aktív elkerülésére való késztetést jelöl. Az ártalomkerülés a viselkedés gátoltságára utal; feszült, félénk viselkedésmintában manifesztálódik. A jutalomfüggőség a viselkedés folytatásában, fenntartásában játszik szerepet. A kitartás temperamentumfaktor a tökéletességre való törekvést, az általános motivációs szintet, kitartást, szorgalmat és túlteljesítést takarja.

Az önirányítottság a siker érdekében tett erőfeszítések, kompromisszumok mértékét jelöli egy személy jellemében. Azok a személyek, akiknek személyiségében az együttműködési karakterfaktor megfelelő mértékben van jelen, szociálisan toleránsak, empatikusak. A transzcendenciaélmény spirituális egyesülést jelent a természettel, az univerzummal és annak körforgásával (Cloninger 2008).

Az eredeti kérdőív 240 állítást tartalmaz, amelyek 25 alfaktorra (faktoronként 5-13 item) különülnek el. A kitöltő igaz vagy nem igaz válaszlehetőségek közül választja ki az

önmagára leginkább vonatkoztathatót. Egyenes és fordított itemek egyaránt megtalálhatók a kérdőívben. Magyar mintán Rózsa és munkatársai validálták (Rózsa és mtsai. 2005).

1.1.2. Érzelemszabályozás

Az emberi személyiségvonásokkal szorosan összefügg, hogy az egyén jellemzően milyen stratégiákat alkalmaz az affektív ingerek feldolgozása során. Az érzelmi reguláció olyan célirányos idegrendszeri, kognitív és viselkedéses folyamat, amely az érzelmek intenzitását, színezetét, időbeli megjelenését és kifejezését egyaránt befolyásolja (Kriston–Pikó 2017). Érzelemszabályozó stratégia lehet az ingerszelekció, a szituáció módosítása, a figyelmi fókusz megváltoztatása, a kognitív értékelés vagy a testi, affektív, viselkedéses válaszreakció (Gross 2015).

A negatív érzelmek szabályozására irányuló gondolkodási stratégiákat a Kognitív Érzelem Reguláció Kérdőív (CERQ) méri (Miklósi és mtsai. 2011). A kérdőív azoknak a tudatos folyamatoknak a vizsgálatára irányul, amelyek determinálják az érzelemszabályozást (Gross 2015). Önkitöltő módszer, a válaszadás 5 fokú Likert-skálán történik (Miklósi és mtsai. 2011). Kizárólag pozitív tételeket tartalmaz. A kérdőív öt adaptív (elfogadás, pozitív fókuszváltás, tervezés, pozitív átértékelés, perspektívába helyezés) és négy maladaptív (önvád, rumináció, katasztrofizálás, mások hibáztatása) kognitív érzelemszabályozó mechanizmust vizsgál (Miklósi és mtsai. 2011).

1.1.3. Empátia és interperszonális reaktivitás

Az empátia kifejezés köznyelvi értelemben beleérző készséget jelent, azonban fogalma nem egyértelműen determinált a pszichológia szakterminológiában. Egyes források a kognitív, mások pedig az affektív történéseket hangsúlyozzák. Az integratív nézőpont e két elgondolás ötvözése révén alakult ki (Hoffman 1987). Az empátia komplex értelmezésére alapozva Davis olyan kérdőívet (Interperszonális Reaktivitás Index) alkotott, amely a kognitív, affektív és viselkedéses összetevőket egyaránt górcső alá veszi (Fülöp és mtsai. 2012).

Az IRI kérdőív azon elgondoláson alapul, hogy az empátia olyan összetett pszichés korrelátum, amelynek kognitív, érzelmi és viselkedéses komponensek egyaránt összetevői (Davis 1983). A kérdőív magyar validálását Fülöp Emőke, Devecsery Ágnes és Csabai Márta (2012) végezték. A résztvevők 5 fokú Likert-skála segítségével értékelik az állításokat. Pozitív és fordított tételek egyaránt megtalálhatók. A kérdőív 28 állítást tartalmaz, amelyek négy alskálára tagolódnak. Minden alskála 7 tételből áll (Fülöp és mtsai. 2012).

1.1.4. Mesék és személyiség

A mesék olyan ősi kincsek, amelyek évszázadok tapasztalatai, hiedelmei mentén formálódtak. Az élet nagy dilemmáit, kríziseit, választási helyzeteit elevenítik meg szimbolikus formában. A mese mindig egy konfliktusra, krízisre épül, amelyet az egyén megoldani igyekszik, ezzel modellezve a személyiségfejlődés egyes állomásait, helyes megoldási mechanizmusait.

A mesék egészségmegőrző és terápiás hatása abban rejlik, hogy tudatosan, manifeszt észlelhető képpé és történetté alakítják az ösztöntörekvéseket: vágyakat, érzelmeket és indulatokat. A mese magával ragadja a hallgatót a krízishelyzetbe, majd végigvezeti a megoldáshoz vezető úton (Antalfai 2014).

A szociális készségek fejlődése és a mesék összefüggései mentén kiinduló pontot jelent, hogy a mesék mindig az adott kultúra morális értékrendjének közvetítői, s a proszociális viselkedési formákat közvetítik (Nyitrai 2016). A varázslatos mesebeli világban az nyeri el méltó jutalmát, aki képes megérteni és átérezni az elesett karakterek nézőpontját és képes alázatosan, elfogadóan viszonyulni feléjük. A mesék központi szereplői a végkifejletkor könyörületesek, korántsem bosszúállók az útjukat keresztezőkkel szemben. A mesehősöket

gyakran kísérik segítők, akik a társas problémamegoldás folyamataira kínálnak szimbolikus megoldási módokat (Boldizsár 2017).

Cooper, Collins és Saxby (1994) szerint a mesék, történetek hatására fejlődik a problémamegoldó készség, a másik személyhez fűződő empátiás viszonyulás és törődés egyaránt. A mesék olyan adaptív megoldási lehetőséget kínálnak a problémahelyzetek során, amely őseink tapasztalatai mentén formálódott (Nyitrai 2016). Kiemelt jelentőségű a kommunikációs felek és a helyzet sajátosságaihoz igazodó szociális kommunikáció (Szerencséd, hogy öreganyámnak szólítottál…) használata. Bettelheim (1985) szerint a mesékben rejlő negatív karakterek segítik a spirituális elfogadást, hiszen akárcsak mindennapi életünkben, a negatív és a pozitív pólus egyensúlya mentén jön létre a harmónia.

Unger Vivien Éva (2020) kutatási eredményeinek elemzése nyomán kirajzolódott, hogy 3 és 7 éves kor között a gyermekek élményvilága és érzései a mese segítségével könnyen megismerhetők és értelmezhetők (Unger 2020; Szücs 2020). Empirikusan bizonyított tény továbbá, hogy a mesék jótékony hatással vannak a szókincs, a kifejezőkészség, a nyelvi-grammatikai és stilisztikai tudatosság fejlődésére is (Gazda 2020). Azok a gyermekek, akik gyakran hallgatnak mesét, képességstruktúrájukat tekintve 1,5 évvel előzik meg azokat a társaikat, akik ritkábban találkoznak mesékkel (Nagy 2009). Kutatások eredményei bizonyították, hogy a közös mesefeldolgozás pozitívan befolyásolja a csoporton belüli együttműködést, elfogadást és szóbeli megnyilvánulásokra ösztönöz (Nyitrai 2016).

A mesék és a gyermeki képességfejlődés kapcsolódási pontjainak elemzése tehát egészen napjainkig aktuális és kutatott terület, azonban a hazai szakirodalom kevéssé tér ki a mesék és a meseterápia kapcsolódási pontjaira a felnőtt személyiség egyes aspektusait tekintve. Jelen kutatás irányvonala elsősorban a szociális készségeket, az érzelemszabályozást, az interperszonális reaktivitást és a természetfelettihez fűződő viszonyulást, élményeket érinti.

2. A vizsgálat háttere

2.1. Hipotézisek

Az elméleti megfontolások és az előzetes szakirodalmi adatok alapján három hipotézis került megfogalmazásra.

1. Feltételezem, hogy azokat a kutatási személyeket, akik gyermekkorukban és jelenleg is legalább heti rendszerességgel kerülnek kapcsolatba mesékkel, jobban jellemzik a Temperamentum és Karakter Kérdőív jutalomfüggőség és együttműködés dimenzióinak egyes alfaktorai, mint azokat a kutatási személyeket, akik ennél ritkábban.
2. Feltételezem, hogy azokat a kutatási személyeket, akik részt vettek már sajátélményű meseterápiás foglalkozáson, magasabb transzcendenciaélmény-érték jellemzi, mint azokat, akik nem.
3. Feltételezem, hogy a sajátélményű meseterápiában részesült kutatási személyekre jellemzőbb az interperszonális reaktivitás és az adaptív érzelemszabályozási stratégiák alkalmazása azokhoz mérten, akik nem vettek még részt sajátélményű meseterápiában.

2.2. A vizsgálat eszköze és módszere

A kutatási eszköztár egy saját összeállítású kérdőívcsomagból tevődött össze. A kérdőívcsomag demográfiai és bevezető, tájékozódó jellegű kérdésekkel kezdődött, végül három standardizált kérdőív kitöltésére (TCI rövid változata, Kognitív Érzelem-Reguláció Kérdőív rövid változata, Interperszonális Reaktivitási Index) kértem a résztvevőket.

A demográfiai kérdések a vizsgálati személyek nemére, életkorára, lakóhelyére, iskolai végzettségére, foglalkozására terjedtek ki. A bevezető, tájékozódó jellegű kérdések elsősorban

a mesékkel való találkozás gyakoriságára, helyszínére, a sajátélményű meseterápiás foglalkozáson való részvételre irányultak. A válaszadás feleletválasztással ment végbe.

Jelen kutatásban a Cloninger-féle Temperamentum és Karakter Kérdőív (a TCI) rövidített változata került felhasználásra. Az 55 tételes rövidített változatot (TCI55) Szabó Gábor és munkatársai hozták létre. Az érvényességet és a megbízhatóságot hazai mintán tesztelték, s az eredmények elemzését követően megállapították, hogy a kiválasztott tételek megfelelően reprezentálják az eredeti kérdőívet (Szabó és mtsai. 2016).

A Kognitív Érzelem-Reguláció Kérdőív esetében is egy rövid változatot használtam, amelyet Nadia Garnefski és Vi-vian Kraaij alkotott meg (Garnefsk–Kraaij 2006). A kérdőív 18 itemet tartalmaz, mind a kilenc alskálához 2-2 item tartozik.

Az Interperszonális Reaktivitás Index (Fülöp és mtsai. 2012) esetében a vizsgált alskálák a következők voltak: perspektívafelvétel (kognitív komponens), személyes distressz (affektív komponens), empátiás törődés (viselkedéses komponens) és fantázia (az esztétikai dimenziót és a beleérző készséget vizsgálja).

A kérdőív közzététele, a pandémiás helyzetre való tekintettel, online felületeken történt: közösségi oldalakon, népszerű közösségi, továbbá speciális (meseterápiás) csoportokban.

2.3. A vizsgálati személyek

A kutatásban való részvétel anonim, önkéntes módon ment végbe. A kérdőívcsomagot 249 személy (218 nő és 31 férfi; átlag életkor 37,8) töltötte ki. A hipotézisek vizsgálata során a kutatási minta két különböző felosztást alkalmaztam. Az 1. csoportot azok a résztvevők alkották, akik gyermekkorukban és jelenleg is legalább heti rendszerességgel kerülnek kapcsolatba mesékkel, a 2. csoport tagjai pedig ennél ritkábban. A 3. csoportba azok a személyek tartoztak, akik részt vettek már sajátélményű meseterápiás foglalkozáson a 4. csoportba pedig azok, akik még nem. A vizsgálati és kontrollcsoportok leíró statisztikai elemzését az 1. és 2. táblázatok szemléltetik.

1. táblázat Az 1. hipotézis teszteléséhez kialakított csoportok leíró statisztikai elemzése

	Csoport	
Elemszám	1. csoport	93
	2. csoport	156
Átlag életkor	1. csoport	41,21
	2. csoport	36,13
Életkori szórás	1. csoport	11,63
	2. csoport	12,58
Minimum életkor	1. csoport	19
	2. csoport	16
Maximum életkor	1. csoport	65
	2. csoport	68

Forrás: saját szerkesztés 2021.

2. táblázat A 2. és 3. hipotézis teszteléséhez kialakított csoportok leíró statisztikai elemzése

	Csoport	
Elemszám	3. csoport	59
	4. csoport	190
Átlag életkor	3. csoport	43,7
	4. csoport	36,2
Életkori szórás	3. csoport	11,81
	4. csoport	12,15
Minimum életkor	3. csoport	21
	4. csoport	16
Maximum életkor	3. csoport	65
	4. csoport	68

Forrás: saját szerkesztés 2021.

Az összes résztvevő közül 226 személy (90,8%) legtöbbször otthoni környezetben, a többiek nevelési-oktatási intézményben kerültek kapcsolatba mesékkel. A kitöltők többsége jelenleg is (155 fő, 62,2%) otthoni környezetben olvas mesét. Az összes, meseterápiában részesült személy közül legtöbben (39 fő, 60%) a 36–60 éves korig terjedő életkori periódusba tartoztak a terápiás foglalkozások ideje alatt.

3. Eredmények

A hipotézisek teszteléséhez szükséges változók nem mutattak normál eloszlást a Kolmogorov-Smirnov normalitásvizsgálat eredményei alapján, ezért kizárólag non-parametrikus Mann-Whitney U próbát alkalmaztam.

3.1. Az első hipotézis vizsgálata

Az első hipotézis tesztelése annak mérlegelésére irányult, hogy azok a kutatási személyek, akik gyermekkorukban és jelenleg is legalább heti rendszerességgel kerülnek kapcsolatba mesékkel (1. csoport), szignifikánsan különböznek-e a Temperamentum és Karakter Kérdőív jutalom-függőség és együttműködés dimenzióinak egyes alfaktorai mentén azoktól a személyektől, akik ritkábban találkoznak mesékkel, mint heti rendszeresség (2. csoport). A különbségvizsgálathoz Mann-Whitney U próbát használtam, amelynek eredményei a 4. táblázatban megtekinthetők. Non-parametrikus adatok lévén a két csoport medián és interkvartilis terje-delem értékeit vettem figyelembe, azonban az átlag és a szórás értékeit is feltüntettem a csoportok között szignifikáns különbséget mutató változók mentén (3. táblázat).

3. táblázat Az 1. és a 2. csoport medián, interkvartilis terjedelem, átlag és szórás értékei a csoportok között szignifikáns különbséget mutató változók mentén, az 1. hipotézisvizsgálat során

Alfaktor	Csoport	Medián	Interkvartilis terjedelem	*Átlag*	*Szórás*
TCI.C.1	1. csoport	1,00	0,00	*1,145*	*0,309*
	2. csoport	1,00	0,50	*1,253*	*0,391*
TCI.C.2	1. csoport	1,00	0,00	*1,124*	*0,241*
	2. csoport	1,00	0,50	*1,205*	*0,300*
TCI.C.3	1. csoport	1,00	0,00	*1,038*	*0,169*
	2. csoport	1,00	0,00	*1,080*	*0,209*
TCI.C.4	1. csoport	1,00	0,00	*1,048*	*0,166*
	2. csoport	1,00	0,50	*1,186*	*0,337*
TCI. RD.3	1. csoport	1,25	0,50	*1,320*	*0,350*
	2. csoport	1,25	0,75	*1,417*	*0,359*

Forrás: saját szerkesztés 2021.

4. táblázat A táblázat az 1. hipotézis vizsgálata során a két csoport között szignifikáns különbségeket mutató alskálák eredményeit tartalmazza

Mann-Whitney U próba eredményei (1. hipotézis tesztelése)		
	Statistic (U)	**p**
TCI.C.1	6302,5	0,028
TCI.C.2	6295,0	0,030
TCI.C.3	6635,5	0,037
TCI.C.4	5924,0	0,000
TCI. RD.3	6106,5	0,031

Forrás: saját szerkesztés 2021.

Az eredmények elemzése nyomán kirajzolódott, hogy a Temperamentum és Karakter Kérdőív jutalomfüggőség és együttműködés dimenzióinak egyes alfaktorait tekintve szignifikáns különbség mutatkozik az 1. és a 2. csoport eredményei között. Így az 1. hipotézis beigazolódott. Azokra a személyekre, akik gyermekkorban és jelenleg is legalább heti rendszerességgel kerülnek kapcsolatba mesékkel, szignifikánsan jellemzőbb a szociális elfogadás (C1), az empátia (C2), a segítőkészség (C3), a könyörületesség (C4) és a személyes kötődés (RD3) azokhoz a vizsgálati alanyokhoz mérten, akik gyermekkorukban és jelenleg is kevesebb alkalommal találkoznak mesékkel.

3.2. A második hipotézis vizsgálata

A második hipotézisvizsgálatot az a feltételezés indokolta, miszerint a sajátélményű meseterápiás foglalkozáson való részvétel pozitív hatást gyakorol a transzcendenciaélményre, tehát azok a kutatási személyek, akik részt vettek már sajátélményű meseterápiás foglalkozáson (3. csoport) szignifikánsan különbözni fognak a Temperamentum és Karakter Kérdőív transzcendencia dimenziója mentén azoktól a kutatási személyektől, akik még nem (4. csoport). A vizsgálathoz Mann-Whitney U próbát használtam, amelynek eredményeit a 6. táblázat szemlélteti. Non-parametrikus adatok lévén a két csoport medián és interkvartilis terjedelem értékeit vettem figyelembe, azonban az átlag és a szórás értékeit is feltüntettem a 2. hipotézis kapcsán vizsgált változók mentén (5. táblázat).

5. táblázat A 3. és a 4. csoport medián, interkvartilis terjedelem, átlag és szórás értékei a 2. hipotézis kapcsán vizsgált változók mentén

Alfaktor	Csoport	Medián	Interkvartilis terjedelem	*Átlag*	*Szórás*
TCI.ST	3. csoport	1,17	0,50	*1,274*	*0,321*
	4. csoport	1,50	0,50	*1,524*	*0,328*
TCI.ST.1	3. csoport	1,00	0,50	*1,246*	*0,387*
	4. csoport	1,50	1,00	*1,500*	*0,405*
TCI.ST.2	3. csoport	1,00	1,00	*1,381*	*0,449*
	4. csoport	1,75	0,50	*1,640*	*0,402*
TCI. ST.3	3. csoport	1,00	0,50	*1,195*	*0,322*
	4. csoport	1,50	1,00	*1,432*	*0, 396*

Forrás: saját szerkesztés 2021.

6. táblázat A táblázat a 2. hipotézis vizsgálatának szignifikáns eredményeit szemlélteti

Mann-Whitney U próba eredményei (2. hipotézis tesztelése)		
	Statistic (U)	**p**
TCI.ST	3246,5	0,000
TCI.ST.1	3685	0,000
TCI.ST.2	3853,5	0,000
TCI.ST.3	3751	0,000

Forrás: saját szerkesztés 2021.

A próba eredményei alapján megállapítható, hogy a 2. hipotézis szintén igazolást nyert; a transzcendencia dimenzió (ST) és minden alfaktora (ST1: az énről való megfeledkezés vagy tudatos élményfelfogás, ST2: transzperszonális azonosulás vagy énelkülönülés, ST3: spirituális elfogadás vagy racionális materializmus) tekintetében szignifikáns különbség mutatkozott a 3. és a 4. csoport eredményei között. Azokra a személyekre, akik részt vettek már sajátélményű meseterápiás foglalkozáson, szignifikánsan jellemzőbb a transzcendenciára való hajlam (ST), az énről való megfeledkezés (ST1), a transzperszonális azonosulás (ST2) és a spirituális elfogadás (ST3), mint azokra a személyekre, akik nem vettek még részt sajátélményű meseterápiás foglalkozáson.

3.3. A harmadik hipotézis vizsgálata

A harmadik statisztikai elemzést annak a feltételezésnek a mérlegelése indokolta, amely szerint a sajátélményű meseterápián való részvétel pozitív hatást gyakorol az érzelemszabályozásra és az interperszonális reaktivitásra, tehát azok a kutatási személyek, akik részt vettek már sajátélményű meseterápiás foglalkozáson (3. csoport), szignifikánsan különbözni fognak a fent említett területek mentén azoktól a kutatási személyektől, akik még nem (4. csoport). A vizsgálathoz Mann-Whitney U próbát használtam, amelynek szignifikáns eredményeit a 8. táblázat ábrázolja. A két csoport medián, interkvartilis terjedelem, átlag és szórás értékeit tüntettem fel a csoportok között szignifikáns különbséget mutató változók mentén (7. táblázat).

7. táblázat A 3. és a 4. csoport medián, interkvartilis terjedelem, átlag és szórás értékei a csoportok között szignifikáns különbséget mutató változók mentén, a 3. hipotézisvizsgálat során

Alfaktor	Csoport	Medián	Interkvartilis terjedelem	*Átlag*	*Szórás*
IRI.PT	3. csoport	16,00	3,00	*16,559*	*2,860*
	4. csoport	16,00	5,00	*15,658*	*3,268*
IRI.EC	3. csoport	24,00	5,00	*23,340*	*2,916*
	4. csoport	22,00	6,00	*22,032*	*4,420*
CERQ.T	3. csoport	4,00	1,00	*4,076*	*0,628*
	4. csoport	4,00	1,00	*3,850*	*0,714*
CERQ.PÁ	3. csoport	4,50	1,00	*4,314*	*0,615*
	4. csoport	4,00	1,00	*3,958*	*0, 850*

Forrás: saját szerkesztés 2021.

8. táblázat A táblázat a 3. hipotézis mérlegelésére irányuló statisztikai elemzés szignifikáns eredményeit ábrázolja

Mann-Whitney U próba eredményei (3. hipotézis tesztelése)		
	Statistic (U)	**p**
CERQ.PÁ	4349,0	0,008
CERQ.T	4639,5	0,041
IRI.PT	4759,5	0,079
IRI.EC	4646,5	0,047

Forrás: saját szerkesztés 2021.

A statisztikai elemzés eredményei nyomán a 3. hipotézis is beigazolódott. A pozitív átértékelés (CERQ.PÁ), a tervezés (CERQ.T) és az empátiás törődés (IRI.EC) kapcsán szignifikáns, a perspektíva átvétel (IRI.PT) esetén pedig marginális különbség mutatkozott a 3. és a 4. csoport eredményeit tekintve. Azokra a személyekre, akik részt vettek már sajátélményű meseterápiás foglalkozáson, szignifikánsan jellemzőbb a pozitív átértékelés és tervezés alkalmazása a kognitív érzelemreguláció során, továbbá szignifikánsan jellemzőbb rájuk az empátiás törődés és marginálisan a perspektíva átvétel.

Összegzés

Az első hipotézis – amely azt feltételezte, hogy hogy azokat a kutatási személyeket, akik gyermekkorukban és jelenleg is legalább heti rendszerességgel kerülnek kapcsolatba mesékkel jobban jellemzik a Temperamentum és Karakter Kérdőív jutalomfüggőség és együttműködés dimenzióinak egyes alfaktorai – beigazolódott.

Az elemzések eredményei nyomán megállapítható, hogy azokra a személyekre, akik gyermekkorban és jelenleg is legalább heti rendszerességgel kerülnek kapcsolatba mesékkel, szignifikánsan jellemzőbbek az olyan proszociális, együttműködéssel és jutalomfüggőséggel összefüggő viselkedésformák, mint a szociális elfogadás, az empátia, a segítőkészség, a könyörületesség és a személyes kötődés.

A hipotézisvizsgálat tehát felnőtt személyek körében is alátámasztotta azt az eredendően gyermeki személyiségfejlődésre vonatkozó megállapítást, miszerint a mesékkel való rendszeres találkozás elősegíti a szociális készségek fejlődését és a proszociális viselkedési formák megjelenését (Nyitrai 2016).

A jelenség hátterében feltételezhető tényezők kapcsán fontos megemlíteni, hogy a mesékben a központi szereplők segítőkészséget és engedelmességet tanúsítanak a próbatételek során, s a végkifejletkor könyörületesek, korántsem bosszúállók az útjukat keresztezőkkel szemben (Boldizsár 2017).

A második hipotézis, miszerint a sajátélményű meseterápián való részvétel pozitív hatást gyakorol a transzcendenciára, szintén bizonyítást nyert. A transzcendencia dimenzió és

minden alfaktorának pozitív pólusa, mégpedig az énről való megfeledkezés, a transzperszonális azonosulás és a spirituális elfogadás sokkal inkább jellemzi azokat a kutatási személyeket, akik részt vettek már sajátélményű meseterápiás foglalkozáson, mint azokat, akik nem.

A hipotézisvizsgálat eredményei visszautalnak azokra a szakirodalmi megfogalmazásokra, amelyek szerint a mesékben rejlő negatív karakterek segítik a spirituális elfogadást (Bettelheim 1985), hiszen a központi szereplők képesek addigi jellemük bizonyos jellegzetességeiről megfeledkezve részben vagy teljesen azonosulni velük (Boldizsár 2017).

A harmadik hipotézisvizsgálat annak mérlegelésére irányult, hogy vajon a sajátélményű meseterápián való részvétel pozitív hatást gyakorol-e az érzelemszabályozásra és az interperszonális reaktivitásra. A feltételezés beigazolódott, vagyis a meseterápiában részesülő személyeket pozitív átértékelés és tervezés alkalmazása jellemi a kognitív érzelemreguláció során, továbbá szignifikánsan jellemzőbb rájuk az empátiás törődés és marginálisan a perspektíva átvétel.

Az eredmények alapján tehát elmondható, hogy a sajátélményű meseterápiában részesült személyek sokkal inkább használnak adaptív érzelemszabályozási stratégiákat és könnyebben képzelik bele magukat mások helyzetébe, nézőpontjába. Ez a jelenség ismételten a mesék által közvetített értékrendhez fűződik (Nyitrai 2016). Az nyeri el méltó jutalmát, aki képes beleképzelni magát elesett társai helyzetébe, s elfogadóan viszonyul feléjük (Boldizsár 2017). A mesék az akadályok leküzdésére, kitartásra, a problémák megoldására ösztönöznek, így általuk fejlődik a problémamegoldó készség, a másik személyhez fűződő empátiás viszonyulás és törődés (Cooper et al. 1994).

A kutatás folytatása során célszerű több időt szánni az adatgyűjtésre, s több olyan specifikus csoporttal felvenni a kapcsolatot, amelyek a jelenlegi mintha jelentősen alacsony elemszámú részét képezik (sajátélményű meseterápiában részesült személyek). Ez a minta reprezentativitására való törekvés és a tendencia szintű megállapítások pontosítása érdekében indokolt.

Érdekes lenne a mese- és/vagy irodalomterápia szociális készségekre, önálló élet-vezetésre, személyiségre gyakorolt hatását hosszmetszeti kutatás formájában vizsgálni túlmozgásos figyelemzavarral és autizmus spektrumzavarral élő felnőtt személyek körében, hiszen egyéni sajátosságaikból adódóan a szociális képességterület fejlesztése, megerősítése kiemelt jelentőségű gyógypedagógiai és pszichológiai megsegítésük során egyaránt.

Irodalom

Allport, G. W. 2000. *A személyiség alakulása.* Szentendre: Kairosz 39: 379−396.

Antalfai M. 2007. Személyiség és archetípusok Jung analitikus pszichológiájába. In: Gyöngyösiné Kiss E.–Oláh A. (szerk.): *Vázlatok a személyiségről.* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 166−190.

Antalfai M. 2014. A Sárkány a mesében és az életünkben. *Fordulópont* 16(3): 11−24.

Bettelheim B.–László K. 1985. *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Gondolat.

Boldizsár I. 2017. *Meseterápia: mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Budapest: Magvető.

Cloninger, C. R. 2008. The Psychobiological Theory of Temperament and Character: Comment on Farmer and Goldberg 2008. *Psychological Assessment* 20(3): 292–299.

Cloninger, C.R.–Przybeck, T.R.–Svrakic, D.M.–Wetzel, R.D. 1994. The Temperament and Character Inventory (TCI): A Guide to its Development and Use. Washington University, St Louis, Missouri: Center for Psychobiology of Personality.

Cloninger, C.R.–Svrakic, D.M.–Przybeck, T.R. 1993. A Psychobiological Model of Temperament and Character. A*rchives of General Psychiatry* 50(12): 975−990.

Cooper, P.J.–Collins, R.–Saxby, H.M. 1994. *The Power of Story*. Macmillan Education AU.

Davis, M.H. 1983. Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology* 44: 113−123.

Fülöp E.–Devecsery Á.–Csabai M. 2012. Az érzelmi bevonódás és a kiégés összefüggései pszichiáter rezidensek körében = Relationship Between Emotional Involvement and Burnout among Psychiatric Residents. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 13(2): 201−217.

Garnefski, N.–Kraaij, V. 2006. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire–Development of a Short 18-item Version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences* 41(6): 1045−1053.

Gazda P. 2020. *A mesék, mondókák fejlesztő hatása az óvodáskorú gyermekek beszédfejlősére.* Doctoral dissertation, Sopron: Soproni Egyetem.

Gross, J.J. 2015. Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry* 26(1): 1−26.

Hoffman, M.L. 1987. The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment. In: Eiseberg, N.–Strayer, J. (eds.): *Empathy and its Development* (47−80). New York: Cambridge University Press.

Kriston P.–Pikó B. 2017. A kognitív érzelmi önszabályozás szerepe serdülőkorban a depresszió, a pszichoszomatikus tünetek és a szubjektív jóllét szintjében. *Psychiatria Hungarica* 32(2): 168−177.

Margitics F.–Figula E. 2013. *Iskolai erőszak során támadóvá, áldozattá vagy provokatív áldozattá váló tanulók egyes személyiségjellemzői*. http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0802MargiticsFerenc-FigulaErika.pdf (letöltve: 2020.10.03.)

Miklósi M.–Martos T.–Kocsis-Bogár K.–Perczel-Forintos D. 2011. A kognitív érzelemreguláció kérdőív magyar változatának pszichometriai jellemzői. *Psychiatria Hungarica* 26(2): 102–111.

Mirnics Zs. 2006. A személyiség építőkövei. *Típus-, vonás-és biológiai elméletek.* Budapest: Bölcsész Konzorcium.

Nagy J. 2009. *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4−8 éves korban.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Nagy L.–Gyöngyösiné Kiss E. 2007. A személyiség tipizálása a klasszikus és modern temperamentum elméletekben. In: Gyöngyösiné Kiss E.–Oláh A. (szerk.): *Vázlatok a személyiségről.* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

Nyitrai Á. 2016. Mese és mesélés. *Iskolakultúra* 26(4): 75−83.

Oláh A.–Gyöngyösiné Kiss E. 2007. A személyiség fogalma és vizsgálati módszerei: mérés, kutatás, elmélet. In: Gyöngyösiné Kiss E.–Oláh A. (szerk.): *Vázlatok a személyiségről.* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 10−40.

Peck, D.–Whitlow, D. 1983. *Személyiségelméletek.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Rózsa S.–Kállai J.–Osváth A.–Bánki M. C. 2005. *Temperamentum és Karakter: Cloninger pszichobiológiai modellje.* A Cloninger-féle Temperamentum és Karakter Kérdőív felhasználói kézikönyve. Budapest: Medicina.

Sheldon, W.–Stevens, S. S.–Tucker, W.B. 1978. Útban egy alkati pszichológia felé. In: Halász L.–Marton L.M. (szerk.): *Típustanok és személyiségvonások*. Budapest: Gondolat Kiadó, 59−91.

Szabó G.–Szántó Zs.–Susánszky É.–Martos T. 2016. A Cloninger-féle Temperamentum és Karakter Kérdőív rövidített magyar változatának (TCI55) pszichometriai jellemzői hazai mintán. *Psychiatria Hungarica* 31(4): 348−358.

Szücs D. 2020. *A gyermekkori személyiség megismerése a mese, a játék és a rajz eszközeivel: A média hatása az óvodáskorú gyerekek személyiségére.* Doktori értekezés, Sopron: Soproni Egyetem.

Unger V. É. 2020. *A mese, mint személyiség megismerési eszköz Koragyermekkori személyiségfejlődési konfliktus megoldásának vizsgálata meserajz-módszer alkalmazásával*. Doktori értekezés, Sopron: Soproni Egyetem.

A helyidentitás vizsgálata öröm-bánat térképpel magyarországi és ausztriai iskolások körében

Lőrincz Ildikó – Lampert Bálint – Alexandra Wojnesitz – Kövecsesné Gősi Viktória
Széchenyi István Egyetem, Győr – Széchenyi István Egyetem, Győr – Universität Wien, Bécs– Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

Az alábbiakban bemutatott kismintás kvalitatív vizsgálat témája a helyhez való kötődés, a közvetlen környezet pozitív és negatív aspektusainak érzékelése a fenntartható közösségek és benne a környezet sokszínűsége szempontjából. A vizsgálatot, két, földrajzilag közeli, de szociológiailag, szociolingvisztikailag és pedagógiailag eltérő kontextusban, magyarországi és ausztriai tanulók körében végeztük, és arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a vizsgált tanulók hogyan látják városi környezetüket, a közösségük életterét. A környezetükről alkotott nézetekben megjelenik-e, hogy felelősséget éreznek a közvetlen környezetükért és tudatában vannak-e életük természeti és társadalmi környezetre gyakorolt hatásának.

1. Fenntartható közösségek és nevelés

Napjainkban az emberi társadalom számára az egyik legnagyobb kihívás a környezetünk megóvása. Az UNESCO 17 fenntartható fejlődési célt (FFC) fogalmazott meg a fenntarthatóság keretrendszereként (UNESCO 2017a, b[1]). Mindegyik fenntartható fejlődési célt kognitív, szociális-érzelmi és viselkedési célokra bontották tovább. A 11. cél a fenntartható városokra és közösségekre összpontosít, ezeket újfajta felelősségek és szolidaritások tudnak fentarthatóvá tenni, és amelyeket a befogadás, biztonság, ellenállóképesség jellemzi (UNESCO 2017a: 27). A 11. cél kognitív tanulási célokra lefordítva például azt jelenti, hogy a tanuló megérti az emberek alapvető fizikai, szociális és pszichológiai szükségleteit, vagy tudja, hogy ezeket a szükségleteket hogyan elégíti ki saját fizikai környezete. A társadalmi-érzelmi tanulás területén többek között képes arra, hogy saját szükségleteit a körülöttük lévő tágabb ökoszisztémák szükségleteihez viszonyítva mérlegelje, továbbá felelősséget érez személyes életmódja környezeti és társadalmi következményeiért, és képes kapcsolatot teremteni a helyi közösségi csoportokkal. Végül a viselkedési tanulási célok megvalósítását fenntarthatóságra összpontosító közösségi projektek tanulói tervezése megvalósítása és értékelése támogatja (Fenntartható fejlődési célok oktatása 2017b: 22–23).

A környezetünk fenntarthatóságért megfogalmazott 17 cél megvalósításában az UNESCO dokumentum az oktatást „kulcsfontosságúnak nevezi” (UNESCO 2017a: 7), átfogó környezeti és szociológiai keretbe helyezve a fenntarthatóság pedagógiáját. Ez a pedagógiai megközelítés az egész életen át tartó tanulási folyamatban „olyan informált és tevékeny állampolgárokat kíván nevelni, akik kreatív, problémamegoldó gondolkodással rendelkeznek, eligazodnak a természet- és környezettudomány, a társadalom, a jog és a gazdaság terén, és felelős elkötelezettséget vállalnak egyéni vagy közös intézkedésekben” (Havas 2004: 23).

[1] magyar nyelven: Világunk átalakítása. Fenntartható fejlődési keretrendszer https://nefe.kormany.hu/download/b/e7/c2000/Vil%C3%A1gunk%20%C3%A1talak%C3%ADt%C3%A1sa%20Fenntarthat%C3%B3%20Fejl%C5%91d%C3%A9si%20Keretrendszer%202030.pdf (letöltve: 2021.11.10.)

2. A kutatás fogalmi kerete és módszertana

Elemzésünk a mindennapi környezethez való kötődéssel kapcsolatos nézetekre, véleményekre összpontosít: a közvetlen környezetre, ahol az ember él és/vagy iskolába jár. Ezért a vizsgálat egyik központi fogalma a helyidentitás (*place attachment* – Proshansky–Fabian 1987; Scannell–Grifford 2009), amely elsősorban személyes kapcsolatot jelent az egyén és hely között, és amely kötődés kialakulásában a biztonság iránti pszichológiai igény kielégítése játszik kiemelt szerepet. Három komponense van: ki, milyen megnyilvánulási formákban és mihez kötődik egy adott kontextusban. A helyidentitás, a helyhez való kötődés kiemelt fontosságú az egyén életében, biztonságot, időbeli és térbeli folytonosságot biztosít számára. Ha azt szeretnénk elérni, hogy a felnövekvő nemzedék kötődjön szűkebb és tágabb környezetéhez, törekedjen a vele való együttműködésre, szükség van olyan élményt nyújtó programokra, amelyeken keresztül ezt a kötődést megélheti, kifejezheti, tudatosíthatja.

A fenntartható közösségek és a társadalmi sokszínűség összefüggéseit a nyelvi, kulturális változatossággal kapcsolatos nézeteken keresztül közelítjük meg, amelynek vizsgálatához városi környezetben kézenfekvő fogalom a nyelvi tájkép. A nyelvi tájkép a köztéri táblák, reklámok kereskedelmi egységek feliratai és kormányzati épületek illetve bármilyen köztéren található írott anyag egy adott helyszínen (Landry–Bourhis 1997). Ezek a tájékoztató funkción túl utalnak az adott közösségben előforduló nyelvek demográfiai, politikai, gazdasági, kulturális státuszára, és így a közösség rétegzettségére. Cenoz és Gorter (2006) a nyelvi tájképben szintén a városok szociolingvisztikai környezetében jelen lévő nyelvek hatalmi és státuszviszonyait látja megnyilvánulni: a környezetben a nyelvhasználat módja, írott megnyilvánulásai közvetlenül befolyásolják, hogy az egyén hogyan fogja érzékelni és képviselni a nyelveket és azok státuszát. Vagyis a nyelvi tájképen keresztül következtethetünk a közösség nyelvi ideológiájára (Shohamy−Gorter 2009), mert utal a társadalom sokszínűséghez való viszonyára, a politikai ideológiákra és a nyelvhasználatra. (Gal 2006; Bartha és mtsai. 2013).

Módszertani szempontból tanulmányunk keretét az összehasonlító neveléstudomány adja, amely „(...) az oktatási jelenségeket és tényeket a társadalmi, politikai, gazdasági, kulturális stb. kontextussal való kapcsolatukban vizsgálja, összehasonlítva hasonlóságaikat és különbségeiket két vagy több régióban, országban, kontinensen, (...) annak érdekében, hogy jobban megértsük az egyes jelenségek egyediségét a saját oktatási rendszerükben (...)” (Van Daele 1993: 16–17). Komprehenzív (átfogó) megközelítésben egyes kontextusokban tapasztalt oktatási jelenségek és tények megértése a célunk, anélkül, hogy azokat megpróbálnánk általánosítani (Regnault 2017: 12–13). Ez a megközelítés kvalitatív és nem prediktív.

3. A minta

A minta ausztriai (Bécs) és magyarországi (Győr) felső tagozatos és középiskolás tanulókból áll. A 9 fő bécsi tanuló szakközépiskolás, 14–18 éves, szociokulturális hátterük változó, részben hátrányos, jellemző a migráns háttér. Az adott iskolában 38 származási nyelvet tartanak nyilván[2]. A győri általános iskolában 22 fő 14–15 éves vett részt a kutatásban, szociokulturális hátterük inkább kedvező, az iskola nyelvi összetétele az adatok szerint homogén, mert csak 3 fő külföldi (ukrán, szlovák) tanulót tartanak nyilván, közülük is a szlovák állampolgár a magyar nyelvű kisebbségből származik. A tanulók részvételéhez a szülők előzetesen hozzájárultak. Az akciókutatás és az adatfelvétel 2020 februárjában zajlott.

[2] Csökkenő sorrendben az első 12 nyelv a beszélők száma szerint az iskolában: török, német, szerb, bosnyák, albán, arab, csecsen, horvát, román, lengyel, dari, pandzsábi.

4. Kutatási eszközök

Az adatokat egy nyitó és egy záró kérdőívvel, a terepi sétán készített „öröm-bánat térképpel" és fókuszcsoportos interjúval gyűjtöttük. Az akciókutatás során először elmagyaráztuk a résztvevő tanulóknak az akciókutatás témáját, célját, az öröm-bánat térkép fogalmát, majd a tanulók kitöltötték a nyitó kérdőívet. A nyitó kérdőív (Lampert 2017) 13 kérdésből állt, ebből három a tanulók szociológiai jellemzőire kérdezett rá: életkor, nem, lakóhely. Hat kérdés a kötődés tárgyát és az ahhoz való érzelmi viszonyt vizsgálta, a környezetük jellemző, pozitív és negatív jellemzőit felsorolva, például „Mi tetszik neked a kerületben, ahol laksz? Hova jársz szívesen? Mit tnnél fel az „öröm-bánat" térképedre?

Négy kérdés a környezet statikus vagy változó (pozitívnak vagy negatívnak ítélt) jellemzőire kérdezett rá, azok észlelésére volt kíváncsi, illetve a környezet érdekében a cselekvési hajlandóságot kívánta feltárni, például „Mit változtatnál a Belvárosban?"

A bevezető foglalkozás után a tanulók részt vettek a terepi sétán, és feladatuk szerint egy üres várostérképen jelölték meg a környékük pozitív vagy negatív jellemzőit. Fotókat is készíthettek. Így alakították ki környezetük öröm-bánat térképét (Lampert 2017), amely valójában a természetes és épített környezetükről érzelmileg konnotált észleléseiket ábrázolja.

A fókuszcsoportos interjú célja az öröm-bánat térképpel és a terepi séta után a záró kérdőívvel gyűjtött adatok összevetése és elmélyítése a szóbeli közlésekkel, a tanulók által ténylegesen fontosnak tartott és ezért újra felidézett elemek beazonosítása. Az irányított interjú hat kérdése az öröm-bánat térképen rögzített jelenségek kiválasztásának okáról, a környék sokszínűségének észleléséről, valamint az alanyok által beszélt nyelvekről gyűjtött információt.

5. Eredmények

5.1. A kötődés tárgya a győri és bécsi mintában

A nyitó és a záró kérdőív alapján a kötődés tárgya hasonló a győri és bécsi mintában: városi környezetről lévén szó, nem meglepő módon a leggyakrabban a tanulók az épített környezetet, pl. épületeket, tágas tereket, bevásárló utcákat és éttermeket, továbbá tervezett zöld területeket említik meg, mint környezetük kedvelt, jellemző elemeit.

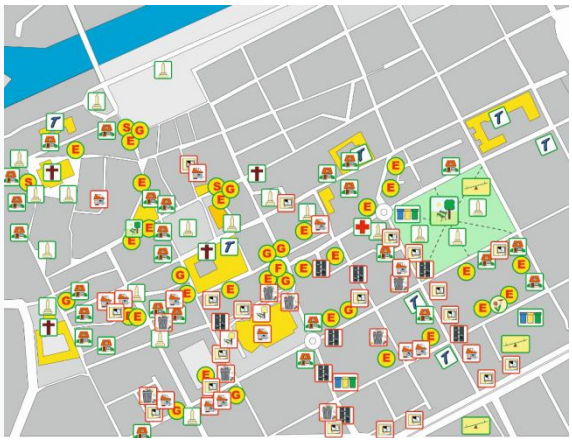
Győri tanulók:

- „Színház, Városháza, Dunakapu tér, Széchenyi tér, Székesegyház „Batyi"[3]
- „örömtérképre a Széchenyi teret raknám, ott sok ember találkozik minden nap", „sok szép park, terek", „a régi és az új sok helyen keveredik."

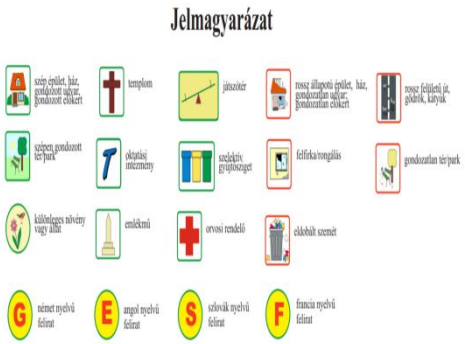
Bécsi tanulók:

- „Azt hiszem, hogy a parkok és a könyvtárak a legszebbek."
- „Megvan még az átmenet, ott, lehet látni a szép régi házakat."
- „Tetszettek az épületek. A változatosság a házakon."

[3] Batthyány tér elnevezése a kerületben élők szóhasználatában.



2. ábra A győri tanulók összesített öröm-bánat térképe és a térképe
Forrás: saját szerkesztés 2021.



3. ábra A térkép jelmagyarázata
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A kötődés affektív jellemzőire a kérdőívekben és interjúkban használt melléknevek alapján következtettünk. A leggyakrabban használt minőség mindkét helyen a tiszta/gondozott/friss/csendes szembeállítva a piszkos (mocskos), gondozatlan, elhanyagolt jelzőkkel, amelyet a bécsi tanulók a nyugodt /zajos, tömeg ellentétpárral egészítettek ki.

Győri résztvevők:

- „kellemes, tiszta utcák”, „tiszta levegő”, „szép, felújított épületek,”
- "Nem vigyáznak a fiatalok a tisztaságra”, „a levegő nem annyira jó”, „Hangos, büdös, koszos, nincs kert, nem lehet kutya.”

Bécsi résztvevők:

- „Azért fotóztam le ezt a helyet, mert sok új épület van ott, és nagyon csendes, jó hely, ezért is jelöltem be.”
- „Nagy a tömeg... De Bécsben ez általában így van, szép helyek (vannak), de vannak igazán ronda helyek, amiket nem tartanak rendben. A gondozott helyek általában azok, ahova csak a turisták járnak.”
- „Lefotóztam azt is, ami nem tetszett, például amikor kicsit koszos volt valami, vagy túl sok autó volt ott, vagy építkeztek, és ezért hatalmas zaj volt, ez az, amit csináltam.”

A helyek jellemzése során megjelenik a régi és az új jelzőpáron keresztül a kötődés másik motívuma. A győri tanulóknál mindkét minőséget pozitívnak tekintik; a régi a hagyományhoz, a megőrzendő örökséghez kapcsolódik, a következő generációknak való átadás és a megőrzés igénye a kérdőívekben és az interjúban is határozottan kifejezésre jut:

- „Az épületeket meg kell őrizni az utókornak.”, „(…) a következő generációnak is meg kell tapasztalni a város által nyújtott élményket.”

A bécsi tanulóknál inkább az új a pozitív minőség, de a régi-új helyett a változatos – egyforma (uniformizált) ellentétpár jellemzőbb a közlésekben, ez egyébként a győri nézetekben nem jelenik meg.

- „Azért fotóztam le ezt a helyet, mert van sok új épület és nagyon csendes, és kellemes, ezért is jelöltem be.”
- „Mi nem tetszett? – A Mecki*, mert mindenhol Mecki* van, és mindenki Meckibe* megy.”
- „Tetszettek az épületek. Ez a változatosság a házakon.”

5.2. A helyhez kötődés

A helyhez kötődés mindkét mintában a személyközi kapcsolatokkal együtt él; a helyeket főként a társas kapcsolatokkal kapcsolatban említik, ahhoz a család, barátok, iskola adott helyen való jelenléte miatt kötődnek. Ez összecseng Chawla (1992) kutatásával, aki elsősorban gyermekek helyhez kötődésének vizsgálata során azt tapasztalta, hogy a helyekkel és dolgokkal kapcsolatos érzéseik az anyával való kapcsolatának kiterjesztéseként fejlődnek ki. Ez a kamaszok esetén is jellemzőnek tűnik. Az épített környezetet a megkérdezett tanulók Bécsben és Győrben is a találkozások, a társas kapcsolatok helyszíneként írják le, ahol az ember jól érzi magát. Eltérés viszont, hogy a bécsi tanulók a kötődés leírásakor a migrációs előéletet, életutat is megjelenítik és a jelen mellett visszautalnak a múltra: utalnak a migrációs élményekre, emlékekre, a kiemelt helyszín hasonlít a származási országra.

Győri résztvevők:

- „Ide járok iskolába és minden napomat itt töltöm.”
- „A barátaim, az iskolám.”
- „Szeretek itt élni, mert sokszor tudok találkozni a barátaimmal.”

Bécsi résztvevők:

- „a családom, a gyerekkorom,”
- „a migráns háttér,”
- „Ez nálunk is kapható, az országomban, Koszovóban... Strudl.”
- „Ez [a változatosság] nekünk normális és jó, de vannak idős emberek, akik azt mondják, hogy ez már túl sok.”
- „Azért csináltuk ezt a képet, mert ez egy olyan ritka hely, ami a Balkánhoz és a hazánkhoz hasonlít.”

Az interjúk megerősítik, hogy a kötődés affektív szinten egyfajta konfortérzetet jelent*:* otthon vagyok.

- „(…) teljes mértékben. mert mondjuk én külvárosban, mondjuk, ahol vannak a gyárak, a lakóparkok, én ott nem, én ott nem annyira érezném magamat konfortosan (ühm), mert ott annyira tömörülve van minden, nem annyira figyelnek a dolgokra, satöbbi és akkor az, hogy mondjuk, kilépek reggel és egy szép környék fogad, (…) az nyilván egy pozitív érzéseket tud bennem kiváltani (ühm) igen.”

Bécsben ez a komfortérzet a származási nyelv használatának lehetőségét is jelenti.

- „Például nem kell németül beszélni, vannak orvosok, minden törökül van, meg mindenféle...”

5.3. A társadalmi változatosság észlelése

A társadalmi változatosság észlelésének mértéke, módja eltér a két mintában. A bécsi tanulók a nyelvi-kulturális változatosságot észlelik és kedvelik, akár a saját származási nyelvüket jelölik be, akár más nyelveket.

- „Szóval ez a Favoritner Straße, lefényképeztem, ami érdekelt, például ahol nem németül vannak szavak, vagy zenészek, például olyan zenészek plakátjai, amik nem németül vannak, hanem például törökül."

Egy katolikus templom előtti többnyelvű plakátról mondja az egyik bosnyák származású résztvevő.

- „Ott az összes nyelvet látod, csak így, csak így, ... a legtöbb nyelvet, szerintem ez szép."
- „Önmagam: albán, német, angol, orosz, orosz, macedón … már ez így is olyan színes keverék."
- „Szóval beszélek arabul, németül természetesen, angolul még nem tudom, hogy ez így van-e, és emellett törökül is tanulok, ha errefelé élsz, akkor törökül is tanulsz ... ez is egy előny, mert megtanulod a nyelvet, ha beszélsz valakivel."

Ugyanakkor a győri tanulók közléseiben a nyelvi, kulturális változatosság jelentéstartománya nem jelenik meg: sem a térképeken, sem a kérdőívekben nem történik erről említés. A fókuszcsoportos interjú során érzékelhető a téma kapcsán némi zavar. A társadalmi sokszínűséggel kapcsolatos nézetek sematikusak, a kulturális sokszínűséget a programok változatosságára értik, vagy a turizmushoz kapcsolják.

- „Hogyan viszonyulsz a város sokszínűségéhez és a környék többnyelvűségéhez?
- Erre a kérdésre nem igazán tudok pontos választ adni.
- Jó, ö eehö, mennyire látod sokszínűnek a várost? ÖÖ … akár programokban, akár emberekben, akár nyelvben ... mit tapasztaltál eddig ... vagy tapasztaltad-e ezt?
- Hát, nyilván azt, hogy mindenki más, és körülnézel (Ühm) és akkor, akkor nem fogsz ugyanolyan embert látni..., meg amúgy az is pozitív, hogy mindig vannak programok."
- „…nagyon öö fura ö, hogy tényleg nagyon sok külföldit hallok, ö..nyilván sietek, így nem tudom betájolni, hogy körülbelül hova tartoznak, de, de (mosolyog) furcsa, hogy mennyit…"

5.4. Tisztaság és a zöld minőség fejlesztésében rejlő felelősség

A kérdőívek alapján a felsorolt tervezett cselekvésekből úgy tűnik, hogy a tanulók mindkét vizsgált csoportban felismerik a felelősségüket a nevesített pozitív minőségek, elsősorban a tisztaság és a zöld minőség fejlesztésében, ez a közösség fenntarthatóságának feltétele számukra.

Győri résztvevők:

- Tisztaság: „tisztábbá tenném", „Sokkal tisztább lenne.", „Feltakarítatnám a koszos utcákat.", „Kevesebb szemét", „Leszedetném a régi plakátokat."
- Fenntartható városfejlesztések, zöldítés konkrét és átvitt értelemben: „több zöld terület legyen", „több fát ültetnék", " pl. lehetnének elektromos buszok, mert az áram olcsóbb, mint a benzin és nem környezetszennyező", „kerékpározás", „[bevásárló?] központokat egymástól messzebbre tenném."

Bécsi résztvevők:

- „több zöldterület", „forgalom csökkentése", „házak szebbre festése", „több szemetes, több takarító", „több fa ültetése", „azonos építési stílus", „kevesebb építkezés" „kevesebb szakadt plakát", „gördeszka park".

Úgy tűnik továbbá, hogy az öröm-bánat térkép, mint a környezeti érzékelés fejlesztésének egy lehetséges eszköze a lassú változást is érzékelhetővé teszi. Ez fontos értéke, mivel Takács–Sánta (2008) a habituációt a környezeti érzékelés egyik fontos akadályaként írja le.

– „Igazából az, hogy öö, én azt gondoltam, hogy őő romosabban van Győr belvárosa, mert mondjuk nem a szépre figyeltem, ö hanem arra, mondjuk, ami nem a legpozitívabb."

6. Következtetések

Az adatok alapján a kutatásban résztvevő fiatalok mindkét mintában tudatában vannak a deklarációk szintjén a felelősségüknek a közvetlen környezetük fenntarthatóságában, ugyanis az UNESCO célokban megjelölt fenntarthatósági tematika több témakörben megjelenik a közlésekben. A felelősségvállalás tartalmaként a környezetvédelem, a zöld tematika mindkét csoportban fontos: a zöld terek, a hulladék szelektálása, az egészséges életmód, a város tisztasága. A helyhez kötődésben, a helyidentitásban az épített környezet mellett a társas kapcsolatok határozzák meg a kötődést. A nyelvi, kulturális sokszínűséghez való viszonyban a Riley (1992) megállapításához hasonlóan a helyi tapasztalás az adott kultúrához kapcsolódó tipikus és ideális jellemzőkről alkotott elképzeléseket meghatározza, a tipikus lesz az ideális, az értékes. A társadalmi sokszínűségen belül a nyelvi, kulturális változatosság érzékelését a két mintában minden bizonnyal a szociolingvisztikai, demográfiai és a tantervi tényezők befolyásolják. Így a magyar kontextusban a szociológiai jellemzők, az egynyelvű oktatási paradigma (Lőrincz és mtsai. 2021) és az egység és azonosság, mint a társadalomban és így a pedagógusok között is sokak által preferált érték (Nguyen 2014) lehetnek a sokszínűséggel kapcsolatos elképzelésekre befolyással. Ezzel szemben Ausztriában, különösen a nagyvárosokban a mindennapokban is észlelhető, hallható, szemmel látható a nyelvi és kulturális sokszínűség, amely a tantervekben is megjelenik.

6.1. Szociolingvisztikai, demográfiai tényező

Magyarországon az uralkodó nyelvi paradigma az egynyelvűség. Ennek oka, hogy a Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint Magyarországon még mindig alacsony, a lakosság 1,6%-a az életvitelszerűen élő idegen anyanyelvűek száma (KSH 2020), a betelepülő külföldiek pedig főként európaiak (ukránok, szerbek, románok)[4]. A 2019/2020-as magyar tanévben a nem magyar anyanyelvű iskolások száma (6–18 évesek) 12 575 fő volt, ez az összes iskolás 0,096 százaléka (Oktatási Hivatal, Közérdekű adatok 2020). Ezek a tanulók vagy a szüleik munkavállalása miatt költöztek Magyarországra, vagy a szomszédos országok magyarnyelvű kisebbségeiből származtak, így eleve (többé-kevésbé) kétnyelvű, magyar nyelvet is beszélő gyermekek. Végül a külföldi tanulók elenyésző számban menekült családok gyermekei. Utóbbiakról pontos oktatásügyi adat nincs az adagyűjtés módszertana miatt, ugyanis a magyar közoktatásban a tanulók nyelvi adatait több kategóriában gyűjtik: "külföldi", "migráns", "menekült", "kettős állampolgárság" (Bukus 2011).

Ugyanakkor Ausztriában a *Statistik Austria* adatai szerint 2018-ban az ausztriai népesség 22,8 százalékának egyik szülője sem Ausztriában született (Statistik Austria 2018: 23). A közoktatásban Ausztriában a többnyelvű, hibrid identitású tanulók aránya 23,8%, Bécsben 50%. A származásuk sokszínű, részben európai, de jelentős az ázsiai, afrikai, ezért láthatóan "más" betelepültek aránya is (BMB 2016: 23).

[4] Országos Idegenrendészeti Főigazgatóság, 2020. http://www.bmbah.hu/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=492&Itemid=1259&lang=en (letöltve: 2021.10.24.)

6.2. Tantervi tényező

A győri iskola pedagógiai programját (Pedagógiai program 2018), azaz helyi tantervét a vizsgált időszakban a 2012. évi kerettanterv alapján (51/2012 EMMI rendelet, és annak 1. és 2. számú melléklete), illetve felmenő rendszerben a 2020. évi új Nemzeti alaptanterv alapján dolgozták ki. A pedagógiai programok átfogó témája a NAT előírás szerint az egészség- és környezeti nevelés, 2004 óta a magyar iskoláknak a tanterv részeként környezetvédelmi és egészségnevelési programot kell kidolgozniuk, amely a helyi tantervek átfogó elemét képezi, így ennek a győri program is külön fejezetet szentel. A programból a teljesség igénye nélkül a következő oktatási-nevelési célok lehetnek hatással a tanulóknak a környékükről alkotott nézeteire. Történelemből cél felső tagozatban a helyi történelmi örökség ismerete és a hagyományok tisztelete, idegen nyelvi műveltségterületen az országok környezeti problémáinak, más emberek egészségét elősegítő ötleteinek, kampányainak és akcióinak megismerése, matematika műveltségi területen a tanult környezeti összefüggések matematikai módszerekkel történő értelmezésének képessége, természetismeret műveltségi területen, földrajzból a saját környezetében bekövetkező változások érzékelése, (6–9. oldal). Az attitűdök területén fejlesztendő a „(…) másság elfogadásának képessége (...) elősegíteni az összetartozás érzését, a közösséghez való tartozást”. A program a Nemzeti Alaptantervre építve a fenti célokat a többségi csoportra összpontosítva kívánja megvalósítani, a nemzeti tanterv a magyar kulturális nemzetet (azonos kulturális örökséggel rendelkező közösség) fenntartó jövőképet ápol. A társadalom sokszínűségét szintén több szempontból, az életkori csoportok közötti párbeszéd hangsúlyozásával, nemek közötti egyenlőség tárgyalásával, a Kárpát-medencei történelmi kisebbségek és a roma kisebbség történelmének tárgyalásával tematizálja. „A kulturális sokszínűség és a biológiai sokféleség megőrzésének értékké és küldetéssé tétele” általános nevelési cél. Ugyanakkor a kulturális sokszínűség elsősorban a különböző európai vagy észak-amerikai országok magaskultúrájának (irodalom, történelem, művészetek) szelektált tanulmányozását jelenti. A sokféleség tematikája tehát fontos a tantervben a pedagógiai tartalmak és az attitűd célok terén, de a társadalmi környezet felszínen tapasztalható viszonylagos nyelvi-kulturális homogenitása miatt és a környezeti nevelés átfogó, tantervközi jellege miatt a figyelem inkább a természetes környezet biológiai diverzitására és a környezetvédelemre terelődik. Így a természetes környezettel és az élhető, fenntartható természeti környezettel kapcsolatos felelősségvállalás szándéka örvendetes módon megjelenik a győri tanulóknál, de a városi környezetben a társadalom változatossága, akár a tárgyalt kategóriákban (életkor, nemek, nyelvhasználat) a nyelvi tájkép „olvasásakor” (Moore et al. 2013) nem.

Ausztriában a sokszínűség a tantervekben a nyelvi, kulturális sokféleség átfogó tantervközi jellegében nyilvánul meg (RIS 2022: 2.3; BMUKK 2009: 26). A német mint tannyelv központi szerepet kap, de az oktatásban két pluráis jellegű megközelítés irányadó. Egyfelől a származási és kisebbségi nyelvek figyelembevétele a pedagógiai folyamatban a német, mint második nyelv és egy harmadik (idegen) nyelv tanulása során is. A legújabb irányelvek a német nyelv népszerűsítését tették az osztrák nyelvpolitika elsődleges céljává, bevezetve a nyelvvizsgákat és a németórákat azon tanulók számára, akiknek a nyelvtudása túl alacsonynak minősül. Ugyanakkor a minisztérium továbbra is kínál nyelvoktatást 26 származási nyelven, így például szuahéli, török vagy magyar nyelven (BMBWF 2019: 7). Továbbá a német mint anyanyelv tanterv nem anyanyelvi beszélők számára készült kiegészítései továbbra is utalnak az első nyelv fontosságára annak elsajátítása szempontjából, javaslatként megfogalmazva, hogy azt vegyék figyelembe a tanítás-tanulás során. A származási nyelvek oktatásával kapcsolatos kezdeményezéseket a regionális minisztériumokhoz vagy a szövetségi minisztériumhoz közvetlenül kapcsolódó intézmények teszik, mint például a nyelvoktatással, nyelvi neveléssel foglalkozó Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum hálózat. Másfelől a nyelvi és nem nyelvi tárgyakban az

interkulturális megközelítés tetten érhető, vagyis a különböző tantárgyak keretein belül figyelembe veszik a különböző kultúrákból származó tanulók tapasztalatait, megközelítését, a nézeteket interakciók formájában megvitatják. A kölcsönös tisztelet és megértést szintén alapérték (Candelier et al. 2019).

Összegzés

A vizsgálat a helyidentitás, a helyhez kötődés jellemzőinek vizsgálata során hasonlóságokat, illetve a kontextusban gyökerező eltéréseket is feltárt. Hasonló a kötődés tárgya, amely mindenütt a személyes kötődés kiterjesztése és így egyfajta biztoságérzetre törekvést tükröz. Az eltéréseket elsősorban a társadalmi sokszínűséggel kapcsolatos észlelés területén a résztvevők szociokulturális háttere és a környezet szociológiai jellemzői magyarázzák. A bécsi tanulók számára fontos elem a nyelvi-kulturális sokszínűség, amit pozitívnak tartanak, ez az identitásuk része. A győri tanulók a sokszínűség kérdéskörét a biológiai sokféleség megőrzésén keresztül közelítik meg, vélhetően a tantervi hangsúlyokra és a vizsgált kerületben a felszínen nyelvileg, kulturálisan viszonylag homogénnek látszó társadalmi környezetre visszavezethetően. A társadalmi, benne a nyelvi és kulturális környezet változatosságának érzékelése fejleszthető, de rendszerességet igényel, és érdemes ennek fejlesztését már a kisiskoláskortól kezdeni kézzelfogható, az „itt és most” adta lehetőségeken keresztül (életkori, nemi eltérések pl. a kommunikációban, öltözködésben, nézőpontváltás képességének fejlesztése stb.). Végezetül, az öröm-bánat térkép jól használható taneszköznek tűnik az élményszerű tanulásban, különösen a környezeti nevelés témakörében, és alkalmas a lassú változások, a megszokás során nem érzékelt jelenségek felismertetésére is.

Irodalom

Bartha Cs.–Laihonen, P.–Szabó T. 2013. Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben: egy új kutatási területről. *Pro Minoritate* 23(3): 13–28. http://www.prominoritate.hu/folyoiratok/2013/ProMino-1303-02-bartha-laihonen-szabo.pdf (letöltve: 2021.01.03.)

BMB (ed.) 2016. SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2009/10 bis 2015/16. (Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 2 – 2016/17, 18e éd.).

BMBWF (Hrsg.) 2019. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19. (Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 5/2020, 21. Aufl.).

BMUKK (ed.) 2009. Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Gesetze und Verordnungen (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1/2009, 13. Aufl.).

Bukus B. 2011. A migráns hátterű tanulók körére vonatkozó fogalmak és az adatgyűjtés összefüggésrendszere. *Iskolakultúra* 21(1): 99−107. https://www.academia.edu/4142752/Migrant_student_statistics (letöltve: 2021.01.03.)

Candelier, M.–Schroeder-Sura, A.–Vetter, E. 2019. Le développement de l’éveil aux langues et des approches plurielles: concepts et mises en œuvre. Les approches plurielles et la didactique du plurilinguisme dans les pays germanophones. *Interculturality and Awakening to languages (Éveil aux langues): challenges and opportunities to formal and non-formal educational contexts. 8th Edilic Conference*, Konferencia előadás. Lisszabon, 2019. július 12.

Cenoz, J.–Gorter, D. 2006. Linguistic Landscape and Minority Languages. *International Journal of Multilingualism* 3(1): 67–80.

Chawla, L. 1992. Childhood Place Attachments. In: Altman, I.–Low, S.M. (eds.): *Place Attachment. Human Behavior and Environment (Advances in Theory and Research)* 12. Boston, MA: Springer.

Gal, S. 2006. Migration, Minorities and Multilingualism: Language Ideologies in Europe. In: Stevenson, P.–Molinero, C. (eds.): Language Ideologies and Practices. Basingstoke: Palgrave Macmillian, 13–27.

Havas P. 2004. *Fenntarthatóság pedagógiája A remény paradigmája a 21. század számára*. kézirat https://docplayer.hu/32977574-Fenntarthatosag-pedagogiaja-a-remeny-paradigmaja-a-21-szazad-szamara.html (letöltve: 2019.08.23.)

Központi Statisztikai Hivatal (KSH) n.é. Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárok földrészek, országok és nemek szerint, január 1 (1995−) [https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wnvn001b.html (letöltve: 2020.07.05.)

Lampert B. 2017. Öröm-bánat térképpel a helyidentitás és környezettudatosság erősítése érdekében. *Fókusz* 151: 6–12. http://www.fokusz.info/index.php?cid=1687304874&aid=1993795388&sch=1 (letöltve: 2021.01.03.)

Landry, R.–Bourhis, R.Y. 1997. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology* 16 (1): 23–49.

Lőrincz I.–Boldizsár B.–Makkos A.–Sherwin H. 2021. Multilingualism at Schools in Hungary: Towards an Integrated Approach to Languages. In: Metselaar, J.–Rietveld, J.–Haan, A.–Kuipers, R.J.–Bosker, F. (eds.): *The Power of Research and Connections within the Society*. Amersoort: Boiten Bookprojects, 245–253.

Moore, D.–Dagenais, D.–Sabatier, C. 2013. Lire la ville. Exploiter le paysage linguistique pour une approche plurilingue intégrée. In: Cortier, C.–Cavalli, M. (eds.): *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue Langues d'ici, langues d'ailleurs*, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 25–29.

Nemzeti alaptanterv 2012. Magyar Közlöny 66: 10639–10847.

Nemzeti alaptanterv 2020. Magyar Közlöny 17: 290−446.

Nguyen, L.L.A. 2014. Tanárok multikulturális attitűdje a kérdőíves vizsgálat tükrében. In: Gordon Győri (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 41–55.

Oktatási Hivatal. 2020. Közérdekű adatok. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kozerdekuadatok (letöltve: 2020.07.08.)

Pedagógiai program. Széchenyi István Egyetem Öveges Kálmán Gyakorló Általános Iskola. 2018. https://gyakorloiskola.sze.hu/pedagogiai-program-1 (letöltve: 2021.01.03.)

Proshansky, H.M.–Fabian, A.K. 1987. The Development of Place Identity in the Child. In: Weinstein, C.S.–David, T.G. (eds.): *Spaces for Children*. New York: Plenum, 21–40.

Regnault E. 2017. *L'Éducation comparée, entre mesure et culture, entre global et local*. Paris: L'Harmattan.

Riley, R.B. 1992. Attachment to the Ordinary Landscape. In: Altman, I.–Low, S.M. (eds.): *Place Attachment*. New York: Plenum Press, 13–37.

Scannell, L.–Gifford, R. 2009. Defining Place Attachment: A Tripartite Organizing Framework. *Journal of Environmental Psychology* 30: 1–10. https://web.uvic.ca/~esplab/sites/default/files/2010%20Tripartite%20Scannell.pdf (letöltve: 2021.01.03.)

RIS (Rechtsinformationssystem des Bundes). 2022. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemein bildende höhere Schule:

https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 (letöltve: 2021.09.08.)

Shohamy, E.–Gorter, D. (eds.) 2009. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York/London: Routledge.

Statistik Austria 2018. Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2018. Wien: Statistik Austria. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Migration-Integration-2018.pdf (letöltve: 2021.09.08.)

Takács-Sánta A. 2008. *Bioszféra-átalakításunk nagy ugrásai*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

UNESCO. 2017a. Világunk átalakítása. Fenntartható fejlődési keretrendszer. https://nefe.kormany.hu/download/b/e7/c2000/Vil%C3%A1gunk%20%C3%A1talak%C3%ADt%C3%A1sa%20Fenntarthat%C3%B3%20Fejl%C5%91d%C3%A9si%20Keretrendszer%202030.pdf (letöltve: 2021.01.03.)

UNESCO. 2017b. Fenntartható fejlődési célok oktatása. Tanulási célok. Oktatáskutató- és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/fenntarthato_fejlodesi_celok_oktatasa_unesco_2017.pdf (letöltve: 2021.01.03.)

Van Daele, H. 1993. *L'éducation comparée*. Paris: PUF.

A szövegalkotási képesség fejlesztése Sztorikocka segítségével 9–10 év közötti korosztályban

Zsiray Barbara – Koós Ildikó
ELTE SEK, Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Központ, Szombathely – ELTE PPK, Pedagógiai és Pszichológiai Intézet, Szombathely

Bevezetés

Tanulmányunkban az anyanyelvi tantárgypedagógia és a játékpedagógia keresztmetszetében álló ún. társasjáték-pedagógia néhány módszerének osztálytermi megvalósításával foglalkozunk. A z- és az alfa-generáció iskolai oktatása óriási kihívások elé állítja napjaink tantárgypedagógusait, mivel e generációk tanulási szokásaiban, információfeldolgozási mechanizmusaiban a korábbi generációkéhoz képest számottevő változás tapasztalható.

Mindezek mellett újabb és újabb kompetenciákra, kulcskompetenciákra van és lesz szüksége a most növekvő nemzedéknek a világban való sikeres helytálláshoz. Egyik ilyen kiemelt kulcskompetencia a kommunikáció, melynek része a szövegalkotási, önkifejezési készségek beszédhelyzethez alkalmazkodó, rugalmas és a beszélő céljaihoz jól adaptált működtetése. Munkánkban az intézményes anyanyelvi nevelés területei közül a szóbeli- és írásbeli szövegalkotás tanítási és tanulási folyamataira fókuszálunk egy – az Új Nemzeti Kiválósági Program 2021 keretében megvalósuló „Társasjáték-pedagógia alkalmazásának lehetőségei az anyanyelvi nevelés területén” című – kutatás részeredményeinek elemző bemutatásával. Célunk feltérképezni, hogy a kereskedelmi forgalomban lévő társasjátékok közül a Sztorikocka nevű társasjáték milyen eredményességgel alkalmazható a tanulók szóbeli és írásbeli szövegalkotási készségeinek fejlesztésében. Vizsgálatunk középpontjában az írásbeli szövegalkotás, azaz a fogalmazás tanulását éppen megkezdő 4. osztályos diákok fent jelölt készségeinek fejlesztése, a fejlesztés eredményeként kezdődő változások nyelvészeti elemzése áll.

1. Szakirodalmi áttekintés

A mai iskolások tanulási szokásait vizsgáló pedagógiai kutatások szerint a tanulók számos, hozzájuk egyidőben érkező ingert képesek könnyen kezelni; gyors döntési képességgel rendelkeznek, miközben bátran vállalnak kockázatokat; hajlamosak akár folyamatosan is korrigálni korábbi döntéseiket; jó helyzetfelismerés és problémamegoldó képesség jellemzi őket (Prensky 2001; Bessenyei 2007). Mindez magával hozta többek között a szövegfeldolgozási- és szövegalkotási szokások gyökeres változását is.

A Z- és az alfa-generáció erősen fogékony a vizualitásra a hallott és olvasott szövegek feldolgozásának percepciós folyamatai, illetve a nyelvi tervezés és produktív szövegalkotási folyamatai során. Az információ befogadását számukra megkönnyíti, ha több érzékszervet bekapcsolhatnak a nyelvi folyamatokba egyidejűleg; a lineáris olvasási és szövegalkotási technika helyett a befogadás, a beszédprodukció és a figyelemkoncentráció ébren tartása könnyebb számukra, ha képpel és hanghatásokkal is elkülönített, ún. blokkokba rendezett információdarabokkal dolgozhatnak a tanulási folyamatokban (Oblinger–Oblinger 2005; Steklács 2014a, 2014b; Gonda 2015). Ugyanakkor a z-generáció (Prensky 2001) és az alfa-generáció élményeinek többsége sajnos passzív, amivel gyakran nem is jár együtt valósan megélt mozgás. Az alkalmazott pedagógiai kutatások sorra hangsúlyozzák, hogy soha nem

volt még ilyen nagy szükség az intézményes oktatás színterein a játékra, játékosságra mint napjainkban (Brown 2005; Hartyányi 2010; Balázs 2015; Boronkai 2017). A szakmódszertanoknak be kell tehát hozniuk az osztálytermi oktatásba azokat a konstruktív és egyben heurisztikusabb tanítási–tanulási munkaformákat, amik mozgáson, stratégiai és taktikai társas élményeken, kreativitáson és több érzékszervre is ható művészeti tevékenységeken keresztül valósulnak meg. Ezek egyike a játékpedagógia, azon belül a társasjáték-pedagógia.

A társasjáték-pedagógia tanulási folyamatokban való alkalmazása során a tanulók komplex, ugyanakkor indirekt tanítási folyamatban vesznek részt. Egyrészt alapcél „nem valamely részterületnek, hanem az emberi psziché egyik kulcsfontosságú területének, magának a játékosságnak a fejlesztése, ami számos más, fontos terület fejlődését támogat" (Aczél 2015: 2), ami a társasjáték-foglalkozás komplexitását adja. Másrészt a pedagógus facilitál (vagy maga is részese lehet a játéknak(!)), miközben maga a játék irányít. A játéktípus sajátosságaiból adódóan be kell tartani bizonyos játékszabályokat, a játékidőnek, -térnek, -cselekvéses aktusoknak speciális mechanizmusaik vannak. A pedagógus feladata ebben a munkaformában a tananyaghoz, illetve az elérendő pedagógiai célokhoz illesztett társasjáték(ok) biztosítása, a szabályok ismertetése és a tanulók motiválása. Ezekből arra is következtethetünk, hogy a társasjáték-pedagógia alkalmazásának helyét leginkább a napközis délutánok vagy az iskolán kívüli programok kötetlenebb foglalkozásain, valamint projektek részeként egy-egy közös alkotási feladatban képzeljük el. De ez nem zárja ki, hogy tanórán is megjelenhessenek a társasjátékok (Jesztl–Lencse 2018; Zsiray 2020).

E fenti jellemzők együttesen eredményezik, hogy a tanulók kiléphetnek az iskolai szocializációban megszokott frontális munkából és a kommunikáció tanári kérdés–tanuló válasz dialogikus keretéből, miközben látványosan erősödik a játéktevékenység iránti belső motivációjuk annak érdekében, hogy a játékszituációban konstruált problémahelyzetet megoldják (Jesztl–Lencse 2018). Ez a tanítási–tanulási munkaforma így számos területre pozitív hatást gyakorolhat, fejleszti például a kritikai gondolkodást, a problémamegoldó képességet, a szociális készségeket (toleranciát, empátiát, méltányosságot), a személyközi kommunikációt és a stratégiai gondolkodást (Mayer–Harris 2010).

2. Anyag és módszer

Egy TDK–kutatás keretében megvalósuló elővizsgálatunk eredményei bebizonyították, hogy a 9–10 év közötti tanulók 99%-át pozitív tapasztalatok fűzik a társasjátékozáshoz, illetve csaknem kétharmaduk kedveli azokat a játékokat, amelyekben jelentős szerephez jut a kommunikáció. A választott téma relevanciáját bizonyítja az is, hogy a magyar nyelv és irodalom órai játékra van a tanulóknak a második legnagyobb igénye. Továbbá az elővizsgálat részét képezte egy, a kerettantervben megjelölt fejlesztési területeket szem előtt tartó társasjátékközpontú anyanyelvi foglalkozás, amely során a tanulócsoportok különböző helyszínen más-más játékkal (Dixit, Scrabble, Concept, Határtalan Multikártya) ismerkedhettek meg, és mélyülhettek el egy korábban megismert olvasmány (Máté Angi: *Az emlékfoltozók*) gondolatvilágában. Tapasztalatunk szerint a társasjátékok hatékonyan beépíthetők az anyanyelvi nevelésbe és alkalmazásuk hatására növekszik a tanulók közötti interakciók száma és minősége, valamint a csoporton belüli együttműködés mértéke is.

Jelenlegi projektünk a Sztorikocka nevű kommunikációs társasjátékot helyezi középpontban. A társasjátékban a játékosok egyedül vagy közösen alkothatnak izgalmas történeteket a kockákon látható ábrák beépítésével. A kutatás kezdetén kontroll- és vizsgálati csoportot alakítottunk ki, ami a szombathelyi ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 8–8 4. osztályos tanulójából áll. A mintavétel során fontos szempont volt, hogy mindkét csoportba azonos számban kerüljenek különböző szövegértési képesség szinten álló tanulók. A csoportok összeállítása a tanulók osztályfőnökének bevonásával történt.

Mindkét csoport első feladata egy fogalmazás írása volt, amibe öt VIP-szót kellett beépíteniük. A különböző szógyakorisági mutatóval rendelkező VIP-szavak között három főnév, egy ige és egy melléknév kapott helyet. Az önálló fogalmazások megírására egy tanóra állt rendelkezésre. A vizsgálat kiinduló pontját képező fogalmazásokat a mondatok száma, az egy mondatra jutó szavak száma és a szerkezetek komplexitása szempontjából elemeztük.

Ezt követően vette kezdetét a Sztorikockás foglalkozássorozat a vizsgálati csoport tagjainak részvételével. A projekt harminc foglalkozást ölel fel, amik heti két alkalommal kerülnek megtartásra a gyerekek által látogatott oktatási intézményben. A fogalmazásokat kép- és hangfelvételre rögzítjük a narratívák és a gyermekek attitűdjének tanulmányozása érdekében.

A szövegek grammatikai-szintaktikai komplexitásának mértékét a KFM-mutató és az MLU-szám alapján határoztuk meg. A beszédprodukció elemzésekor szokásos vizsgálati mód a kommunikációs egység hosszának megítélése, vagyis az, hogy hány szó található egy megnyilatkozásban (Crystal 1998). A közlésegység megítélése a tartalmas szavak figyelembevételével valósul meg (Deme 1971; Keszler 1983), vagyis nem számítjuk a névelőket, a kötőszókat, az indokolatlanul ismételt szavakat. Az MLU-szám meghatározása úgy történik, hogy a megszámolt tartalmas szavak számát elosztjuk a jól megformált közlésegységek számával.

A gyermekek beszédének szintaktikai komplexitását az úgynevezett KFM-érték számítása alapján határoztuk meg (Gerebenné–Gósy–Laczkó 1992). Az eljárást a hetvenes években az amerikai Lee és Carter (1971) dolgozta ki. A módszer vizsgálja a mondatok szerkezetét, az egyes szófajok használatának, az igeidők, valamint a kérdő és tagadó formák elsajátításának szintjét. Bizonyok szófajok önmagukban (ige, főnév) nem kapnak pontot, de a névmások, számnevek, határozószók, névutók és kötőszók igen. Külön pontértéket képvisel a szerkezetekben a ragozás, és külön pontot ér a bővítmény is. „A KFM-érték meghatározása a következőképpen történik: a szavak és a szerkezetek értékeléséből számított pontszámhoz hozzá kell adni a nyelvtanilag jól formált közlésegységek számát, majd az így kapott összeget el kell osztani az összes közlésegység számával” (Laczkó 2011: 445).

1. ábra Játék a Sztorikockával
Forrás: saját felvétel, ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Szombathely

A körülbelül 15–30 percet igénybe vevő foglalkozásokat az RJR-modell alapján terveztük meg (Bárdossy et al. 2002). A ráhangoló részben megbeszéljük a gyerekekkel, hogy mire érdemes odafigyelni a fogalmazások megalkotásakor. Azokat a szempontokat hangsúlyozzuk, amelyek hozzájárulnak a szövegek grammatikai és szemantikai kohéziójához. A jelentésteremtés szakaszában zajlik az általában két körből álló játék. Az első esetben a tanulók előre meghatározott sorrendben követik egymást, és 3-3 kockával dobnak, majd a

kockákon szereplő ábrákat belefűzik a mondataikba. A másik esetben a történetalkotás kezdetén mindenki kiválaszt egy kockát, majd egyszerre dob vele. A meseszövésbe a tanulók akkor csatlakoznak, mikor úgy érzik, hogy a dobott ábrát megfelelően be tudják építeni. A két módszer párhuzamos megvalósítására azért van szükség, hogy kiderüljön, melyik segíti elő jobban a szövegalkotási készség fejlesztését. A reflektálás során a gyerekek megoszthatják emócióikat és kritikai észrevételeiket.

3. Eredmények: Szóbeli szövegalkotás

A foglalkozássorozat nyolc foglalkozás után, azaz az első kimeneti ponton mért eredményeit ismertetjük.

3.1. Egyéni fejlődés a szóbeli szövegalkotásban

A foglalkozássorozat első alkalmán minden tanuló önállóan alkotott egy történetet hat kocka felhasználásával. Ezzel felmértük, milyen a tanulók szövegalkotási készsége a kezdeti időpontban. Hét alkalommal később ismét mérést végeztünk. Az eredmények egyértelműen tükrözik a fejlődést.

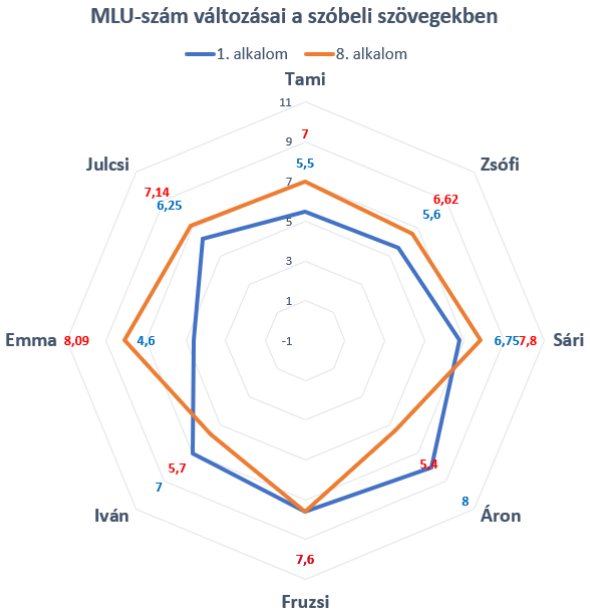
Kezdetben a tanulók csupán az ábrák történetbe való beépítésére tudtak koncentrálni mellőzve a kohéziót (például: *Volt egyszer egy virág, aki egy bányában lakott…És egyszer a barátja, egy óra levelet küldött neki*). Problémát okozott az is, ha a véletlenszerűen felbukkanó ábrák között nem volt élőlény, mert akkor nehezen tudták eldönteni, hogy ki legyen a főszereplő. Nem értették, hogy akkor is bele lehet fűzni egy állatot/személyt/tárgyat a cselekménybe, ha az épp nincs a dobott kockák között. Két hónap után erősödött a kohézió iránti igényük, jellemzően az adott ábrák köré építik a történetet, amibe beleszőnek egyéb elemeket (jelzőket, határozószókat) is. Ebből következik, hogy meséik hosszabbá, összefüggőbbé és komplexebbé váltak. Az absztrakció szintje is eltérést mutat. Az első mérés során minden ábrát annak denotatív értelmében használtak (például: *Kivett egy **pajzsot** a kútból.*). Viszont a második mérésnél már inkább el tudtak vonatkoztatni a szó szerinti jelentéstől (például a pajzsot ábrázoló kocka esetén: *A boszorkányok **védekeztek** ellene*).

Először a narratívák makroszerkezeti egységeit nem lehetett elhatárolni egymástól a szóbeli szövegek rövidsége miatt. A bevezetés összefolyt a tárgyalással, és a történet pedig nem érte el nyugvópontját, hanem félbemaradt. A második mérésnél a közlések tagolása (bevezetés, tárgyalás, befejezés) a legtöbb esetben egyértelmű. A történetek bevezetése általában jellegzetes mesekezdéssel (például: *„Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer…”*) indul, és egy közlésegységből áll. Rendszerint megjelennek a globális kohézió alapvető elemei, a helyre és az időre utalás. A tárgyalás során a gyerekek megteremtenek egy fiktív világot, amelyben az általuk választott cselekmény előre halad időben és térben. A történetek utolsó közlésegységei sok esetben a cselekmény következményét vagy tanulságát tartalmazzák.

A fejlődés a KFM-érték és az MLU-szám összesített átlagában is megfigyelhető. A közlésegységek határának megállapítása nem volt egyértelműen meghatározható, azok határolásánál a gondolati tartalom, az intonáció és a hangsúlyviszonyok együttesét vettük figyelembe (Laczkó 2011). Az egyéni történetek az első méréskor 3–4 közlésegységből álltak, a második alkalommal számuk átlagosan duplájára emelkedett. Ezzel párhuzamosan az egy közlésegységre jutó tartalmas szavak számában is növekvő tendencia mutatkozik. Az első mérés során az MLU-szám átlagértéke[1] 6,41 pont volt, ez az érték a második mérésre 6,9 pontra nőtt. Az 1. ábra adatainak elemzése alapján elmondható, hogy öt tanulónál mutatkozott

[1] Sztenderdizált adatok nem állnak rendelkezésre, viszonyításként megadunk néhány, magyar nyelvű beszélőktől származó, a szakirodalomban ismert adatot. 7–8 éveseknél: 6,9 pontátlag – spontán narratíva során (Laczkó 2011).

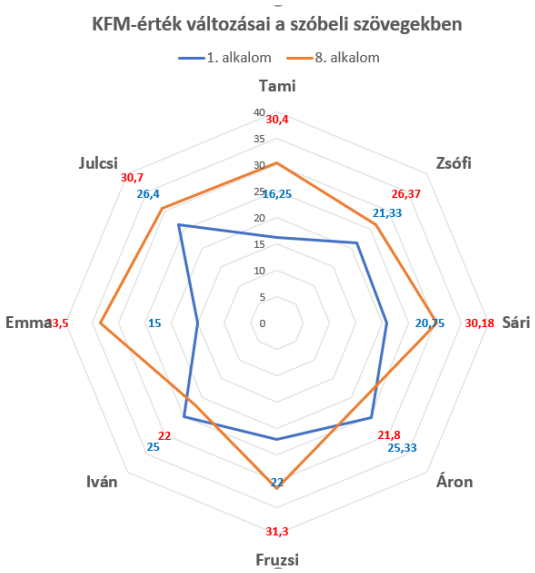
fejlődés, a legjelentősebb növekedés 3,49 pont; egy tanuló eredménye stagnált; kettőé pedig némiképp gyengült.



2. ábra A szóbeli szövegalkotás MLU-szám változásai a vizsgálati csoport tanulóinál
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Az MLU-számok szoros összefüggést mutatnak a KFM-értékekkel. Általánosságban elmondható, hogy minél nagyobb az MLU-szám, annál nagyobb a KFM-érték is. Az első mérés KFM-értékének átlaga[2] 21,5 pont volt, a második méréshez képest 3,4 ponttal több, azaz 24,9 pont. A két mérés legmagasabb értékei (1. mérés: 25,33 pont; 2. mérés: 33,5 pont) között 8,17 pont a különbség a második mérés javára. A 2. ábra adatai mutatják, hogy a második mérés leggyengébb eredménye (21,8 pont) is 6,8 ponttal több lett az első mérés legyengébbjéhez (15 ponthoz) képest. Úgy látjuk, ilyen rövid idő alatt ez a fejlődés jelentős mértékűnek mondható.

[2] 7-8 éveseknél: 23,52 pontátlag – spontán narratíva során (Laczkó 2011); 15 éveseknél: 21,9 pontátlag – irányított narratíva során; 17 éveseknél: 17,98 pontátlag – irányított narratíva során (Laczkó 2020).



3. ábra A szóbeli szövegalkotás KFM-érték változásai a vizsgálati csoport tanulóinál
Forrás: saját szerkesztés 2021.

Az egyéni narratívákat eddig egyes szám harmadik személyben alkották a gyerekek, egy kivétellel, mert ő az egyes szám első személyt választotta. A választott igeidő minden esetben a főmondatokban a múlt volt, mellékmondatokban fordult elő jelenidő feltételes móddal társítva (például: *Gondolkodtak, hogy hogyan tudnának átmenni a dimenzióba*). Az első mérés során a tanulók kizárólag tárggyal, hely- és időhatározóval egészítették ki az alany–állítmány felépítésű közlésegységeket. A másodjára rögzített narratívák egyaránt bővelkedtek jelzőkben (például*: **huhogó** hangot hallottam; **csomó** pénz van a földön*), és az említetteken túli határozókban (például: *fizetett a **bankkártyájával**; kirakóztam az egyik **barátommal**; **nagyon** mérges volt*).

3.2. Csoportszintű fejlődés a szóbeli szövegalkotásban

A szemantikai kohézió mértéke növekvő tendenciát mutat. A foglalkozássorozat kezdetén gyakori jelenség volt, hogy a gyerekek az eredetitől teljesen eltérő irányba terelték a történetet, újabb és újabb egymáshoz szorosan nem kapcsolódó szálakkal bővítették a szöveget. A második rögzítéskor ezen a téren fejlődés figyelhető meg, azaz a tanulók már igyekeznek egy cselekménynszálat végigvezetni. Ettől függetlenül továbbra is hajlamosak az eltérülésre a véletlenszerűen beépítendő ábrák következtében, de ilyen esetekben is törekednek a bevezetés és a befejezés konvergenciájára, tehát legkésőbb a mese zárásakor visszatérnek a kezdeti motívumokhoz.

A gondolatmenet egyenességének biztosítása értelemszerűen sokkal nehezebb a közös mesélésnél, mint az egyéni történetek megalkotásakor, mivel a csoport tagjainak folyamatosan alkalmazkodniuk kell az előttük lévőhöz, és ahhoz kapcsolódóan kell módosítaniuk az elképzeléseiket. Az említett problémát társaik ismétlésével, azaz a mondatalkotásra szánt idő meghosszabbításával próbálják kezelni. Azt tapasztaljuk, hogy a tanulók egyre gyorsabban képesek alkalmazkodni az elhangzottakhoz, ezért a meseszövés egyre gördülékenyebbé válik. Ritkán előfordulnak a nyelvi tervezés során hezitációs jelenségek, és gyakori a *hát* és az *ugye* diskurzusjelölő kifejezések használata.

A történet tagolása során a legtöbb gyermek számára nehézséget okoz a fogalmazások megfelelő lezárása. Kezdetben az egyéni és közös történeteik is egyszerűen félbemaradtak. Az utóbbi néhány alkalommal azonban szinte versengve mesélték el a csoport tagjai a reflektálás fázisában, hogy szerintük miképp kellett volna befejezni a mesét. Ez arra enged következtetni, hogy a mese szereplőinek helyzetével tudnak azonosulni, és érdekeltek a fiktív karaktereik

sorsának alakulásában. Néhány esetben sikerült csattanóval, illetve tanulsággal is lezárni a cselekményt. Úgy véljük, hogy ez már a rendszeres, irányított játék eredménye.

Mindezek mellett finomodik a stílus is: a történések tényszerű közlésén túl a tanulók egyre többször rövid leírást is adnak a cselekmény helyszínéről; elneveznek szereplőket, és olykor külső-belső jegyeiket is jellemzik. A rokonértelmű szavak használatára még kisebb mértékben tudnak figyelmet fordítani a tanulók. Az egy történeten belüli szóismétlés jellemzően a mozgást kifejező igék esetében feltűnő (például: *elment egy szerelőhöz… visszament a Holdra… felment egy lépcsőn*).

A közös mesélés során a csoport tagjai rendszerint kevés grammatikai hibát követnek el, ez az életkorukból és a nyelvi kompetenciájuk fejlettségéből adódik. Megfigyeltük, hogy hosszú mondatokat alkotnak, amiknek tagmondatait gyakran ismétlődő kötőszavakkal vagy időt kifejező határozószókkal (például: *majd, aztán*) kapcsolják össze.

Összetett közléseikben alá- és mellérendelések kombinálódnak, ezzel változatos szerkezeteket hozva létre. Mellérendelő összetett mondataik elsősorban kapcsolatos tagmondatokból tevődnek össze, amiknek jellegzetes kötőszava az *és*. Habár a kapcsolatoshoz képest kisebb arányban, de találkozhatunk ellentétes és következtető mellérendeléssel is. Az alárendelő összetett mondatok tagmondatait névmási kötőszók (például: *amikor, amiben, amiről*) vagy az alárendelés típusát jelölő kötőszók (például: *mert, hogy*) kapcsolják össze.

A szófajok közül a főnevek és az igék túlsúlya jelenleg meghatározó. A preferált határozószók gyakran fejeznek ki időt vagy helyet. A névmások közül elsőbbséget élvez a mutató névmás (például*:* ***ez*** *az ember*), a személyes névmás (például: ***ők*** *nem tértek vissza*), a határozatlan névmás (például: *beleszólt* ***valaki*** *a telefonba*), valamint a visszaható névmás (például: *egy repülőn találta* ***magát*****)**. A személyragos határozószók rendszeres használata magas nyelvi fejlettségi szintet feltételez (például: *megmutatta* ***nekik****; kiderült* ***róla***). Vizsgálatunk eredményei egyelőre kevesek ahhoz, hogy ezeknek a szófajoknak a használati gyakoriságáról képet kaphassunk.

Bővítményeket tekintve tárgy, hely- és időhatározók fordulnak elő leggyakrabban a közlésegységekben. Egyéb határozók közül kiemelkedik a fok- és fokmértékhatározó (például: ***nagyon*** *félt a sötétben)*, a módhatározó (például: *felmászott* ***gyorsan*** *a repülőbe*), az állapothatározó (például: *nem érezte* ***jól*** *magát*), az eszközhatározó (például: ***nagyítóval*** *nézte*) és az eredményhatározó (például*: át akarta változtatni* ***fává***). Okhatározói és célhatározói mellékmondatok is gyakran jelentek meg. Történeteiket egyre tudatosabban színesítik mennyiségjelzőkkel (például: ***rengeteg*** *kincset lelt)*, minőségjelzőkkel (például: ***sötét*** *árnyak),* kijelölőjelzőkkel (például: ***Ez*** *az ördög a fa alatt állt*) és értelmezőjelzőkkel (például: *a barátnője,* ***Piroska néni****)*.

A toldalékrendszerben és az alany – állítmány egyeztetésében szinte egyáltalán nem találhatók tévesztések. Alanyi és tárgyas ragozású alakokat megközelítően azonos arányban használnak. Az igeidők közül a múlt idő a leghangsúlyosabb, ezt követi a jelen, végül pedig a jövő. A múlt idő elsőbbsége érthető, hiszen a gyermekek által hallott és olvasott mesék is ebben az időben íródtak. A legtöbb történetet kijelentő módban alkották meg a tanulók, de ritkábban fellelhető feltételes mód múlt időben főnévi igenévvel együtt (például: *szeretett volna reggelizni)* és jelen időben alárendelő mellékmondatban óhajtás formájában (például: *Arra gondolt éppen, hogy bárcsak halat* ***ehetnék*** *ma*). Mellékmondatokban a felszólító mód is megjelent (például: *Aztán ment, hogy* ***megnézze***). Az igenevek közül legtöbbször az ige és főnévi igenév kapcsolatából létrejövő szerkezeteket hallhattunk (például: *elkezdett gondolkodni; megpróbálta kicselezni)*, azonban a főnévi igenevek ragozott formában is előfordultak (például: *haza* ***kell mennie***). Határozói igenév egyszer szerepel a rögzített narratívák között (például: *Sülthal volt* ***tálalva*** *körettel.)*.

A közös történetek átlagos KFM-értéke 33,48 pont, MLU-száma pedig 8,35 pont. A grammatikai-szintaktikai komplexitás mértékét jelző értékek a foglalkozások elejétől kezdve

magasak voltak. A változások leginkább a szemantikai kohézió területén érhetők tetten. Az egyéni és csoportszintű átlagokat összehasonlítva arra a következtetésre jutottunk, hogy közösen komplexebb és összetettebb közlésegységeket tudnak létrehozni, mint önállóan. Az egyéni történetekhez hasonlóan ebben az esetben is korrelációt mutat a KFM-érték és az MLU-szám. A legmagasabb MLU-számot (9,57 pont) a hatodik alkalommal kaptuk, az ehhez társuló KFM-érték 36,5 pont volt.

Egyelőre úgy tűnik, hogy abban a játékmódban, ahol csupán egy kockát kell beépíteniük a tanulóknak a mesébe, magasabb MLU-szám és KFM-érték várható. Ennek okát, abban látjuk, hogy három véletlenszerű ábra beépítése nagyobb kihívást jelent, és a tanulók figyelmét az ábrák tartalmilag megfelelő felhasználása köti le, nem pedig a grammatikailag összetettebb szerkezetek képzése. A három kocka piktogramjainak beemelését megkívánó játékmód előnye, hogy jobban megdolgoztatja a tanulók fantáziáját, és elősegíti a véletlenszerű ábrák közötti kapcsolatok kialakítását.

4. Eredmények: Írásbeli szövegalkotás

A továbbiakban a kutatás elején és az első kimenteni ponton elkészített írásbeli fogalmazásokat vetjük össze. Az összehasonlítás részét képezi a vizsgálati csoport kezdeti és jelenlegi eredményeinek vizsgálata, valamint a vizsgálati- és a kontrollcsoport írásbeli szövegalkotás terén mutatkozó fejlődésének tanulmányozása.

Mind az első, mind a második fogalmazás esetében a vizsgálati- és kontrollcsoport tagjainak öt előre meghatározott VIP-szót kellett beépíteniük írásaikba. Az első fogalmazás szavai a következők voltak: *mókus, léggömb, esernyő, csalogat, piszkos*. A második fogalmazásba pedig a *kalap, lépcső, sütemény, elfelejt* és *bátor* szavakat kellett beilleszteniük. Az egy 45 perces tanóra alatt önállóan írt fogalmazásokat a szóbeli szövegekhez hasonlóan elemeztük.

4.1. Szemantikai kohézió

A szemantikai kohéziót biztosító elemek egy részét csak az írásbeli szövegekben tudjuk tanulmányozni. A kutatásban résztvevő gyermekek mindegyike adott címet a fogalmazásának és a címek minden esetben sejtetik a történetek tartalmát. A választott címek általában szoros kapcsolatban állnak a történetek tartalmával, ami azt jelenti, hogy a szöveg egészére kiterjedő tartalmi kapcsolatot biztosító globális kohézió megjelenik már a címben és a relevanciában is.

Az egyes mondatok között tartalmi összefüggés van. A tanulók mondatai mondattömbökbe tömörülnek, amelyek jól kivehető egységeket hoznak létre. A makroszerkezeti egységek határait a legtöbb tanuló helyesen ítélte meg és a bekezdéseket megfelelően jelölte, azaz fogalmazása megfelel a szerkezeti követelményeknek. Néhány esetben fordult elő a szerkezeti részek utólagos jelölése. A bevezetéseknél sokkal ritkábban fordultak elő tipikus mesekezdések, ennek oka lehet, hogy a tanulók önmaguk választhattak a mese és az elbeszélés műfaja közül. Az első makroszerkezeti egység rendszerint egy mondatból áll és elhelyezi a cselekményt térben és/vagy időben. A tárgyalás 5–7 mondatból tevődik össze, és általában nem tagolódik további bekezdésekre. A befejezés a bevezetéshez hasonlóan egy, legfeljebb kettő mondatból áll. A történeteket írásban tudatosabban zárják le, mint szóban, mivel több idő áll a rendelkezésükre előzetesen átgondolni, milyen úton szeretnének eljutni a kiinduló pontból a végpontba. Jellemző zárómotívumok közé tartozik a hazaérkezés (például: *a gyerek pedig hazament*), a kitekintés a karakter további életére (például: *Azóta is mindent megjegyez, amit kérnek tőle.*), valamint a hagyományos mesebefejezések (például: *Ha Jázmin hozott volna kalapot, az én mesém is tovább tartott volna.*).

A fogalmazásokra az egy szálon futó cselekmény jellemző, ennek megfelelően a szereplők száma sem túl sok. A lineáris gondolatmenetet ritkán szakítja meg törés, és a

szövegfolytonosságot megakasztó visszanyúlás sem jellemző, tehát a történet előremozgása nem ütközik akadályba.

Az ismert közléselemre a későbbiekben előre- és visszautalásokkal teremtenek kapcsolatot. Legnagyobb arányban visszautalással és jelenre utalással találkozunk, amelyet főnévi mutatónévmás fejez ki (például: *Volt **abban** az odúban léggömb, egy piszkos esernyő, és rengeteg dió, mogyoró, meg makk.; Mire **ezzel** is kész lettem, hazamentem, és kipihentem **ezt** a hosszú napot.*).

A második alkalommal írt fogalmazásokat tanulmányozva a két csoport közötti különbség elsődlegesen abban nyilvánul meg, hogy a vizsgálati csoport tagjainak nem okozott nehézséget mondatokba foglalni az előre megadott, össze nem illő szavakat. A kontrollcsoport esetében többek fogalmazásán érezhető, hogy a VIP-szavakat logikai kapcsolatokat mellőzve kényszerítették bele az írásukba.

Az 1. tábla adatai alapján azt látjuk, hogy az MLU-szám és a KFM-érték átlagértéke szerint a kontroll- és a vizsgálati csoport hasonló eredményt ért el az első fogalmazásoknál. A vizsgálati csoport MLU-számának átlaga 5,46 pont, a kontrollcsoporté pedig 5,55 pont volt. A vizsgálati csoport átlagos KFM-értéke (20,41 pont) 2,8 ponttal magasabb lett, mint a kontrollcsoporté (17,61 pont). A kapott értékek alátámasztják azt a tényt, hogy a szóbeli szövegek grammatikai-szintaktikai fejlettségi szintje magasabb, mint az írásbeli fogalmazásoké. Míg a fogalmazásokat néhány kivételtől eltekintve rövid mondatok jellemzik, a szóbeli közlésegységek hosszabbak és összetettebbek, több szintaktikai szerkezetből állnak.

4.2. Grammatikai kohézió

A szóbeli megnyilvánulásokhoz képest itt kevesebb többszörösen összetett mondatot találunk. Az összetett mondatok többsége alárendelő, de ezek száma is jóval kevesebb a szóbeli narratívákhoz viszonyítva. Míg szóban rendkívül gyakori a kapcsolatos mellérendelés, addig írásban a tanulók általában mondatvégi írásjellel lezárják a mondatot, ahelyett, hogy ismétlődő kötőszavakkal folytatnák azt.

1. táblázat MLU-szám és KFM-érték átlagpontszámok a vizsgálati-, ill. kontrollcsoport fogalmazásainak elemzése alapján

	Vizsgálati csoport	**Kontroll-csoport**		**Vizsgálati csoport**	**Kontroll-csoport**
1. fogalmazás MLU-szám	5,46	5,55	**1. fogalmazás KFM-érték**	20,41	17,61
2. fogalmazás MLU-szám	6,3	5,6	**2. fogalmazás KFM-érték**	25,6	21,4

Forrás: saját szerkesztés 2021.

A mondatokfajták közül az élőbeszédhez hasonlóan a kijelentések száma a legmagasabb, azonban több gyermek is használt a szövegek élményszerűbbé tétele céljából felkiáltásokat (például: *Bevált a tervem!*), a szereplők gondolatainak kihangosításaként kérdéseket (például: *mintha elfelejtettem volna valamit vagy mégsem?*), illetve párbeszédekben felszólításokat (például: *Gyere be!*). Az említett kifejezésmódok még kevésbé jellemzik a tanulók szóbeli megnyilatkozásait.

Az írásbeli szövegek kidolgozására több idő állt a tanulók rendelkezésére, ebből arra következtethetünk, hogy a releváns stílus megalkotása is hangsúlyosabbá válik. Ez alapján érthető, hogy nagyobb számban találhatunk jelzőket a mondatokban. A két csoport első vizsgálati anyagában összesen ötvenkettő jelzőt számlálunk, melyek közül a minőségjelzők száma kiemelkedő (például*: **takarékos** mókus; talált egy **piszkos, óriási** kosárfélét*). A szóbeli

narratívákhoz hasonlóan közel egyenlő arányban egészül ki a mondat tárggyal (például*: elvesztette az esernyőt*), helyhatározóval (például: *repültünk a levegőben*), időhatározóval (például: *egy verőfényes reggelen*) és egyéb határozókkal (például*: Aztán* ***úgy, ahogy voltam, vizesen, piszkosan****, elindultam a zuhogó esőben* ***makkért***). A fok- és fokmértékhatározók közül rendkívül szembetűnő a *nagyon* határozószó többszöri használata, akár egy fogalmazáson belül.

Az igeragozás tekintetében az alanyi ragozás dominanciája rajzolódik ki. Természetesen ezen a téren jelentős egyéni különbségek mutatkoznak. Az egyes szám első személyű nézőpont választása jóval magasabb az írásbeliségben, mint a szóbeli szövegeknél. Egyeztetési, ragozási hibák száma csekély, ebből arra következtethetünk, hogy a tanulók nyelvi kompetenciája megközelíti a felnőttnyelvi kompetenciát. Esetlegesen előforduló nem jól formált grammatikai ill. szintaktikai egység, az E/3. személyben kezdett történet, ami azonban közben átvált E/1.-es vagy T/1.-es nézőpontra (például: *Marcihoz később odajött egy mókus*. […] *Egyből barátok lettünk.*). A leírt történetek jellemzően múlt időben íródtak, jelen idejű ragozás az alárendelő összetett mondatok mellékmondataiban lelhető fel. Az igemódok közül döntő többségben a tanulók a kijelentő módot preferálták, de feltételes mód is feltűnik jelen időben (például: *ez csak egy* ***csalogatás lenne***) és múlt időben (például: *a gyerekeinek* ***vitt volna*** *makkot*) egyaránt.

A második fogalmazás elemzéséből az derül ki, hogy a vizsgálati csoport esetében átlagosan majdnem egy egész értékkel javult a fogalmazások MLU-száma, ami azt jelenti, hogy az ő mondataik már az eltelt nyolc hét után is több tartalmas szóból állnak. A vizsgálati csoport nyolc tagja közül hat ért el magasabb pontot az első eredményéhez képest, az átlagos javulás 0,86 pont. A legszámottevőbb növekedés esetén 2,4 pont van az első (5,3 pont) és a második fogalmazás (7,7 pont) MLU-száma között. Ez a változás nem figyelhető meg a kontrollcsoport átlagos MLU-számánál.

A KFM-érték tekintetében mindkét csoport fejlődött az első mérés óta, a vizsgálati csoport azonban majdnem 1,5 ponttal többet. A foglalkozássorozaton résztvevők közül öten teljesítettek jobban a második alkalommal, átlagosan 5,14 pontos javulás figyelhető meg. Ez az érték a kontrollcsoport esetében 3,79 pont. A vizsgálati csoportban szignifikáns a növekedés: a KFM-érték 19 pontról 31,4 pontra emelkedett, tehát a különbség 12,4 pont.

Ezek az MLU- és KFM-értékváltozások mint eredmények egyértelműen a Sztorikocka játék használatának fejlesztő hatása mellett szólnak.

5. Konklúzió

A tanulmány alapcélja feltérképezni, miként fejlődik a 9–10 év közötti tanulók szóbeli és írásbeli szövegalkotási képessége a Sztorikockával történő rendszeres irányított játék hatására. Már a harminc alkalomból álló foglalkozássorozat első nyolc alkalmát követően, az első mérési ponton észleltünk fejlődést mind a szóbeli, mind az írásbeli teljesítményben egyénileg és csoportszinten.

A rendszeres foglalkozások hatására a tanulók által megalkotott szóbeli szövegek strukturáltabbá és komplexebbé váltak. A gyerekek narratíváiban a kezdeti állapottól eltérően most már egyértelműen elkülöníthetők a makroszerkezeti egységek, a gondolatmenet általában egy cselekményszálon keresztül eljut a kezdőpontjából a végpontjába. A javuló tendenciát jelzi az is, hogy a kockákon található ábrák történetbe való beemelésénél törekszenek a kohézió fenntartására, és a piktogramok konnotatív jelentésmezőit is sokrétűen tudják alkalmazni. A közös szövegalkotás során megfigyelhető, hogy egyre jobban figyelnek egymásra, és ennek köszönhetően a diskurzusjelölő kifejezések használata is csökkenő tendenciát mutat.

A szintaktikai-grammatikai fejlettséget meghatározó MLU-szám és KFM-érték vizsgálatánál ugyancsak javulást tapasztaltunk. Az önállóan alkotott szóbeli szövegek

esetében az MLU-szám átlagosan 5 ponttal, a KFM-érték pedig 3,4 ponttal növekedett az első méréshez viszonyítva. Ez a változás a fogalmazásoknál is feltűnik, különösen az MLU-szám vizsgálatánál. Míg a kontrollcsoport tagjainak második írásbeli munkáiban az MLU-szám átlaga változatlan maradt, addig a foglalkozásokon résztvevőké csaknem egy egész értékkel emelkedett. A KFM-érték tekintetében mindkét csoport fejlődött, de a vizsgálati csoport eredményeiben kiemelkedőbb ez a változás is.

Összegzés

A szókincs bővítését és a fantázia ösztönzését célozza a tizenötödik foglalkozástól kezdődően újabb kockák bevonása, amelyek várhatóan még sokrétűbbé teszik a szóbeli megnyilatkozások témahálózatát. Azt várjuk, hogy a szóbeli megnyilatkozásokban megmutatkozó tendenciák hosszútávon az írásbeli szövegalkotási kompetencia fejlődését is eredményezik, tehát a vizsgálati csoport fogalmazásaiban az MLU-szám és a KFM-érték is számottevően emelkedik a kontrollcsoport teljesítményéhez képest. Projektünk távlati célja, hogy a tanulók még változatosabb kifejezésmódokkal tudják elmesélni a történeteiket, további jelzőkkel és változatos fajtájú határozószókkal gazdagítsák a szövegeiket; kommunikációs aktusaik az általuk alkalmazott egyre változatosabb szövegkohéziós elemek révén grammatikailag és szemantikailag egyaránt mind komplexebben megszerkesztett, koherens szövegekként funkcionáljanak. A tanulmányban bemutatott fejlődési útvonalak arra engednek következtetni, hogy a Sztorikocka rendszeres használata az anyanyelvi nevelés módszertani tárházába bevonható játékos módszerként, mert jól használható a szövegalkotási készségnek mint kulcskompetencia fejlesztésében mind a szóbeli, mind az írásbeli kommunikációra nézve. Ezért a vizsgálat eredményeire támaszkodva tervezzük egy ún. szakmódszertani útmutató és példatár kidolgozását, amelyben nemcsak tanítók és magyartanárok, hanem elképzeléseink szerint szülők is találhatnak majd praktikus ötleteket a gyermek kommunikációjának fejlesztésére.

Irodalom

Aczél Z. 2015. A társasjáték-pedagógia filozófiája. *Taní-tani Online.* http://www.tani-tani.info/a_tarsasjatek_pedagogia_filozofiaja (letöltve: 2021.01.07.)

Balázs L. 2015. A Z generáció fejlesztésének lehetőségei – alternatív módszerek a közoktatásban. *Anyanyelv-pedagógia* 8(4) http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=594 (letöltve: 2021.10.10.)

Bárdossy I.–Dudás M.–Pethőné Nagy Cs.–Priskinné Rizner E. 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése: Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz.* Pécs: PTE Kiadó.

Bessenyei I. 2007. *Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az e-learning 2.0 és a konnektivizmus.* Budapest: Leonardo da Vinci –NETIS –Education and Culture. http://www.ittk.hu/netis/doc/ISCB_hun/12_Bessenyei_eOktatas.pdf (letöltve: 2021.09.07.)

Boronkai D. 2017. „Média-szöveg-értés". Újmédia az anyanyelvtanításban. *Anyanyelv-pedagógia* 10(2) https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=681 (letöltve: 2021.09.07.)

Brown, M. 2005. Learning Spaces. In: Oblinger, D.G.–Oblinger, J.L. (eds.): *Educating the Net Generation.* EDUCAUSE. 12.1–12. 22.

Crystal, D. 1998. *A nyelv enciklopédiája.* Budapest: Osiris Kiadó.

Deme L. 1971. *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Gerebenné Várbíró K.–Gósy M.–Lackó M. 1992. *Spontán beszéd megnyilvánulások szintaktikai elemzése DSS technika elemzésével.* Budapest: Kézirat.

Gonda Zs. 2015. *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái.* Budapest: Eötvös Kiadó.

Hartyányi M. 2010 *A Net Generáció kihívása. Tanárok a hálón.* Budapest: TeNeGEN.

Jesztl J.–Lencse M. 2018. *Társasjáték-pedagógia*. Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.

Keszler B. 1983. Kötetlen beszélgetések mondat- és szövegtani vizsgálata. In: Rácz E.–Szathmári I. (szerk.): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből.* Budapest. Akdémiai Kiad, 164–187.

Laczkó M. 2011. Óvodások és kisiskolások spontán mondatalkotási folyamatai. *Magyar Nyelvőr* 135(4): 440–458.

Laczkó M. 2020. A beszéd jellemzői spontán társalgásban és tanórai megnyilatkozásban. In: Ludányi Zs.–Jánk I.–Domonkosi Á. (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon 2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból.* Eger: Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, 297–310.

Lee, L.L.–Canter, S.M. 1971. Developmental Sentence Scoring: A Clinical Procedure for Estimating Syntactic Development in Children's Spontaneous Speech. *JSHD* 3663: 315–340.

Mayer, B.–Harris, C. 2010. *Libraries Got Game: Aligned Learning through Modern Board Games*. Chicago: American Library Association.

Oblinger, D.G.–Oblinger, J.L. (eds.) 2005. *Educating the Net Generation.* EDUCUSE 100.

Prensky, M. 2001. Digital Natives Digital Immigrants. *On the Horizon.* MCB University Press, 9(5).

Steklács J. 2014a. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés.* Budapest. Nemzedékek Tudása Kiadó.

Steklács J. 2014b. A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. *Anyanyelv-pedagógia* 7(3) https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=524 (letöltve: 2021.10.05.)

Zsiray B. 2021. *A társasjátékok alkalmazási lehetőségei kiemelten az anyanyelvi nevelés keretein belül.* OTDK dolgozat. Nyíregyháza: Kézirat.

Az irodalomértelmezés mediális aspektusai a kortárs gyerekirodalom-kutatásban

Kurucz Anikó
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

Az utóbbi két évtized gyerekirodalmi kutatásai egyöntetű módon számoltak be a rendszerváltozás vagy legalábbis az ezredforduló óta érzékelhető kulturális fordulatról, azaz a kiszélesedő korpuszról; a tematikai, esztétikai és vizuális változatosságról, ami az előző évtizedek gyerekirodalmi könyvtermésében, innovatív könyvkiadásában is tapasztalható, ugyanakkor ezzel egyidejűleg az intézményes gyerekkönyv-kritika, illetve gyerekirodalmi kritika hiányára is rámutattak. Tanulmányomban – elsősorban a *Medialitás és gyerekirodalom* című kötet bemutatásán keresztül – azt vizsgálom, hogy a gyerekirodalom-kutatás utolsó évei mennyiben számolták fel ezt a hiányt.

1. Medialitás és gyerekirodalom: előzmények

A FISZ még 2011-ben indított szimpózium-sorozatot *Mesebeszéd* címmel. Nagy Boldizsár a prae.hu körkérdésére 2011.12.08-án („Mit gondolsz, hogy sikerült a Mesebeszéd című gyerekirodalmi szimpózium?") némi csalódottsággal azt válaszolta, hogy érdemi előrehaladás nem történt, legalábbis igazán termékeny disputa nem zajlott a legégetőbb kérdésekről, ugyanis a hagyományosan a gyerekirodalmi kritika és egyáltalán a gyerekirodalom létjogosultságának, illetve legitimitásának bizonygatásában kimerült diskurzus megrekedt a réges-régi vádakra való magyarázkodás állapotában. A gyerekirodalom léte, kontextusának összetettsége ugyan bizonyításra nem szorul (tehát nem a legitimáció fegyverarzenáljával kell kánonhelyet kiküzdenie), ám ennek megfelelő demonstrálását a hiányzó gyerekirodalom-elméleti- és történeti kutatásoknak (fordításoknak) kellene végrehajtania, amik teoretikus bázisául szolgálhatnak a gyerekirodalom-kritikának. A markáns gyerekirodalmi kritika pedig „erősítené a gyerekirodalom virágzását is: miután rendszeresen szemmel tartja, mérlegeli és kommentálja, provokatív feltevéseivel felkavarja mindazt, ami a gyerekkultúrában zajlik (ebbe nemcsak azt a néhány kis kiadót értem, akiknek a könyveiről rendszeresen jelennek meg ajánlók és kritikák, hanem a popkultúra gyerek- és ifjúsági szekcióját is) biztosítaná azt, hogy sokszínűbb, elmélyültebb, súlyosabb legyen ez a terület" (Boczán 2011: 1). A Nagy Boldizsár által felrótt hiányt a 2017-es *Mesebeszéd* már teljes mértékben orvosolni látszott olyan értelemben, hogy az elméleti alapozás igényével lépett fel, ezt üdvözölte többek között Harmath Artemisz is (Harmath 2017).

A 2017-es *Mesebeszéd* és a 2018-as *„kézifékes fordulást is tud"* után 2020-ban jelent meg a Károli Gáspár Egyetem Gyermek- és Ifjúsági Irodalom kutatócsoportjának harmadik tanulmánykötete *Medialitás és gyerekirodalom* címmel. A rövid időn belül kiadott három kötet a kutatócsoport széleskörű és tudatos szakmai tevékenységi profiljának megfelelően különböző (történeti, elméleti, módszertani stb.) szempontok alapján dolgozza fel a vizsgálandó korpuszt, s ezzel egyúttal a hazai gyerekirodalmi alapkutatás irányait is összefogja, illetve tendenciózusan kijelöli. (A profilban felvázolt területek egyúttal a Károlin működő felsőfokú szakirányú továbbképzés tantervi strukturálását is átfogják.) Mindhárom kötet esettanulmányokat tartalmaz, azonban míg a *Mesebeszéd* tematikus blokkokban

rendszerezi az írásokat, az utóbbi két kötet nem él a téma/tárgy szerinti csoportosítással. Bár a *Medialitás* és *gyerekirodalom* kötet előeseményeként megrendezésre került konferencia még szekciók szerint – médiaelméletek, médiatörténet(ek), műfajok és képmédiumok – teremtett vonatkozást/kapcsolati hálót az előadások között, a konferenciából (is) születő könyv már nem használta a tematikus tagolás elvét. A szervezéstechnikai okokon túl a „blokkosítás" nyilvánvalóan keretet is ad a párbeszédbe léptetés eseményének, ugyanakkor irányított keretezés nélkül is létesül kapcsolat az egyes írások között (legalábbis az olvasás folyamatában ez reflektált lehet), illetve az esetlegesen több csoportba is tartozás evidensen fölmerülő ténye felülírhatja centrumok meghatározásának szükségességét. A *Medialitás és gyerekirodalom* szövegei nemcsak egymással érintkeznek, hanem az előzményekkel, tehát az előző két kötetet alkotó írásokkal is szoros kapcsolatban állnak: ez egyrészt a majdnem azonos szerzőgárdának köszönhető, másrészt egyes alapozó, bevezető, dilemmákat feltáró tanulmányok hivatkozási ponttá váltak a későbbi írásokban is. Az utalások, egymásra építések természetesen egy szervessé váló műhelymunka kutatói hálózatát reprezentálják.

2. Mesebeszéd

Bevezető jellegű tanulmánynál jóval több a *Mesebeszéd*ben Hermann Zoltáné, mely címe szerint *vázlatot*, első bekezdései alapján *tervezetet* kínál a magyar gyerekirodalom-történet megírásához. Hangsúlyozza: koherens irodalomtörténeti elbeszélés helyett célravezetőbb lehet „a gyerekmédiumok alrendszereinek, köztük a printmédiumoknak és az olvasásnak a történetét és a gyerekkönyv-kultúra pszichológiai, társadalmi-szocializációs és esztétikai funkcióinak történeti folyamatait" (Hermann 2017: 23) megírni. Hozzátehetnénk ehhez, hogy koherensnek koherens a Hermann Zoltán által felvázolt irodalomtörténeti elbeszélés is, koherenciáját azonban nem a mára már vitatott érvényű és illetékességű irodalomtörténetírás-narratívák adják. A történeti szempont természetesen továbbra sem zárójelezhető, ám annak lineáris/egyirányú, időrendben történő „szakaszolási" elve helyett történeti kontextusok felvázolása a cél. Az ok-okozati összefüggésekre, illetve hatásmechanizmusokra, komplex folyamatok feltárására fókuszáló elemzések intézménytörténeti, társadalomtörténeti és médiatörténeti kontextusok kiépítését igénylik. Hermann Zoltán részben Kiss Judit újhistoricista szempontokat érvényesítő munkája, részben pedig német gyerekirodalomtörténeti-munkák módszertana felől közelít egy lehetséges leíráshoz. (Nyilvánvaló, hogy a korábbi évtizedek elméleti horizontján az összefoglaló igényű, holisztikus, integratív szemléletű történeti munkák „beszédképessége" erősen kétségbe vonódott, ugyanakkor az irodalomtudomány kultúratudomány felől történő önértelmezése, kultúratudománnyá alakulása (cultural studies) stb. óta a kutatói érdeklődés homlokterében a történeti szempontot megőrző, átmentő kontextuális analízis igénye biztosítja a mű- vagy szövegimmanens vizsgálódás komplementer formáját. Magyar vonatkozásban: a *Spenót* helyett/alternatívájaként létrehozni az újat.)[1] A tanulmányának végén található vázlatos felosztás szerint tehát a megírandó munka két nagyobb részből állna: az 1. részben megállapított korszakokon belül a gyermekirodalom funkcióinak (esztétikai akkulturációs, társadalmi-szocializációs és pszichológiai) történeti változásait fejtené ki a 2. nagyobb fejezet. Az 1. egység korszakolásának „paradigmáit" olyan narratívák képeznék, mint a kétnyelvűség (hiszen a magyar gyerekirodalom kezdeteit ez a poliglott állapot határozta meg), valamint könyvpiaci folyamatok, stratégiák (lásd: állami, egyházi, alternatív – nem állami – kiadók

[1] vö. Ezt érdemes összevetni a Szegedy-Maszák Mihály által szerkesztett *A magyar irodalom történetei* című vállalkozás rendező, kompozicionális elvével (Szegedy-Maszák 2007). A mű címében az *i* birtoktöbbesítő jel egyértelműen nem egyetlen hagyomány részeiként, aleseteiként tekint életművekre, azaz nem korszakok egymást váltó, kronologikus eseménysorozataként írja meg „AZ irodalomtörténetet", hanem olykor egymást keresztező hagyományOK folytonosságaként.

„könyvpolitikájának") összehasonlítása, az összehasonlításból kinyerhető konklúziók megfogalmazása. A 2. fejezetben az intézmények és a műfajok alakulástörténete szükségszerűen kiegészülne olvasásszociológiai, befogadás-esztétikai szempontok bevonásával.

3. Médiumtörténet

Belátható, hogy a gyerekirodalom-történet összetettségének megragadásában kitüntetetten kezelt intézménytörténet egyben médiumtörténet is, abban az értelemben, hogy az intézmények történetének tárgyalása mediatív funkcióinak figyelembevétele nélkül lehetetlen. Azért is ismertettük ilyen hosszan Hermann Zoltán tanulmányát (2017), mert a *Medialitás és gyerekirodalom* már tudatosan és tendenciózusan felhasználja e szöveg elemzésre, illetve kutatásra kínált eljárásait. Intézménytörténeti összefüggésben vizsgálódik – a Hermann Zoltán által felvázolt funkciók alapján – a Pesti Napló gyerekrovatának 1893 és 1910 közötti periódusában megjelent összes alkotását tanulmányozva Vojnics-Rogics Réka. A Pesti Napló mint a századforduló gyerekirodalmának pregnáns értelmezési kerete azért is bizonyul kutatásra érdemesnek, mert ez a tömegmédiában való első jelenlét „az addig elszórtan jelenlévő gyermekirodalmi alkotásokat, szerzőket és a gyermekekről szóló diskurzust beemelte a társadalmi nyilvánosság közegébe" (Vojnics-Rogics 2020: 82), így egy új kommunikációs csatornaként közvetítette, s egyben alakította a gyermekképet, illetve diskurzust. A tetemes mennyiségű szövegből álló korpuszvizsgálat végén viszont arra a következtetésre jutott a szerző, hogy a vizsgált funkciók (esztétikai-akkulturációs, pszichológiai, társadalmi-szocializációs/akkodomációs) nem feltétlenül gyerekirodalmi eredetűek, abban az értelemben legalábbis, hogy az olvasásban társként/partnerként jelen levő felnőtt valamilyen módon éppúgy részese e folyamat hatásainak, azaz a funkciók vizsgálata nem redukálható a gyermekpopuláció zárt csoportjára.

Szintén a magyar nyelvű tömegmédiumok közvetítő közegével foglalkozik Hansági Ágnes. (Tanulmánya Vojnics-Rogics Rékáét követi, így a kettő problémafelvetései és megállapításai a téma szinkron médiatörténeti összefüggéseit mutatják meg.) Hansági Ágnes is érinti a Pesti Napló gyerekrovatát, de általában is tárgyalja a tömegmédiumok populáris kommunikációját, gyerekirodalom-képét, a különböző lapok (laptípusok) és a könyvpiac összefüggéseit, mindezt a habermasi pretextus (*A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltása*) téziseire is építve: széleskörű, olvasástörténeti és médiumtörténeti kontextusban mutat rá a gyerek- és ifjúsági irodalom kiválására, elkülönülésére (Hansági 2020: 111–122.).

4. Hálózatok

Hermann Zoltán *Mesebeszéd*beli propedeutikai tanulmányának (2017) ajánlataihoz köthető – az előbb említetteken túl – Lovász Andrea hálózatelméleti írása. Hermann Zoltán az intézménytörténeti megközelítést javasolja mindenekelőtt annak tudatosításával, hogy a hagyományosan háromosztatúként definiált rendszer többtényezőssé bővítése szükséges a gyerekirodalom létrehozásának, a műalkotásnak és befogadásának egységeként meghatározott folyamatában. Ennek az intenciónak megfelelően Hermann Zoltán a gyerekkönyv-kultúra – minimum négykomponensű, azaz – alkotói, közvetítői, kanonizációs-értékelő és befogadói intézményeiről beszél, kiemeli az egyes komponensek további struktúráinak összetett hálózatait, azaz dinamizálja a produkciós, illetve recepciós kontextust. Lovász Andrea ehhez a szemlélethez hasonlóan a gyerekirodalom rendszerszerű megközelítéséből kiindulva ugyancsak e viszonyrendszer folyamat jellegét hangsúlyozza, azaz, hogy az irodalmat nem entitások közötti statikus kapcsolódásként, hanem „tevékenységek összességeként" (Lovász 2020: 191) kell az irodalomra, s ezen belül a gyerekirodalomra is gondolni. A tevékenységek, tehát nem művek (!) összességeként definiált gyerekirodalom olyan dichotómiák, régi dilemmák megszüntetésére is alkalmas, mint a magas irodalom/szépirodalom vs. popularitás,

esztétikai érték vs. didaktikus tartalom. Természetesen az irodalom rendszerként való meghatározásának – már a formalista irodalomelméletben is alkalmazott tinyanovi hagyománya óta – nem egészen új keletű elképzelésről van szó, amint reflektál is erre Lovász Andrea –, ám a hálózatelméleti analízis a rendszerszintű elemzéseken túl egy új módszertani megközelítés alapjává válhat. Ebben elsősorban Itamar Even-Zohár meghatározásaira, valamint Barabási Albert-László hálózatelméleti kutatásaira támaszkodik.

Lovász Andrea (2016) a magyar gyerekirodalom jelenlegi intézményrendszerének (értelemszerűen ide nemcsak materiális formátumok, intézetek sorolhatóak, hanem események, virtuális fórumok, kutatócsoportok, szakirányú továbbképzések stb.) áttekintésével arra figyelmeztet, hogy nem demokratikusan szerveződő, hanem hierarchikusan elgondolt rendszerként kell a gyerekirodalom mediális terére gondolnunk, amelyben az integratív intézmények a legnagyobb középpontok, melyekhez aztán a többi kisebb – médiafogyasztóként is aposztrofálható – pont kapcsolódik. Ez a skálafüggetlen hálózat tehát tulajdonképpen médiahálózat, amelynek multidimenziós és multimediális terében a hálózat csomópontjai között az egyéni és egyedi összeköttetéseket a felhasználó teremti meg sajátos kombinatorikával. Például a médiatartalom megszerzésének/előállításának számtalan útja adódik – lásd: könyvajánlók, kritikák, blogok, weboldalak által felkínált tartalmak és hiperlinkek –, amely egyértelműen a monomediális befogadás lehetőségeihez képest megsokszorozott potenciált jelent. (Lovász Andrea tanulmánya így egyfelől világossá teszi, hogy nincs elhanyagolható tényező a közvetítés folyamatában.) Leírása végső soron az általában vett irodalom remediatizációjára is igaz, vagy fordítva: a remediatizáció révén újra szituált irodalomértés a gyerekirodalmi mozgásokra is érvényes.

5. Irodalom és pedagógia

Irodalom és pedagógia komplementer viszonya, illetve az irodalmi autonómia visszatérő problémaköre a gyerekirodalmi alapkutatásoknak. A *Medialitás és gyerekirodalom*ban Kucserka Zsófia (2020) foglalkozik a gyerekirodalom autonóm és/vagy alkalmazott státuszának alakulástörténetével. A didaxisnak mint az irodalom integráns területének „visszaperlését" indítványozza, ugyanis a romantika korára datálható autonóm művészetfogalom az olyan, addig hagyományosan az irodalom részeként értett területektől való függetlenedést kezdte jelölni, mint a lélektani hatás és a didaxis. Tulajdonképpen ezekről a részekről való lemondás garantálta az irodalom önállóságát annak eszközszerű használatával szemben, azaz szabadította fel az irodalmat bizonyos társadalmi funkciók reprezentálása alól. Így azonban az a helyzet állt elő, hogy ezekben a kérdésekben a pszichológia, illetve a pedagógia nyert polgárjogot, azaz a lélekről vagy a tanító-nevelő hatásról szóló diskurzus ezeknek a felségterületévé vált. Kucserka Zsófia határozottan mutatja meg ebben az átrendeződő viszonyrendszerben a pszichológiai beszéd térnyerésének következményeit az irodalom „világállításának" rovására. Az irodalom létmódjához evidensen hozzátartozik az *állítás* (tehát, hogy állít valamit a világról), ám ez nyilván nem merül(het) ki valami direkt terápiaszerű funkcionálásban.[2] Ebből az is következik, hogy az irodalom világfelmutatása, gyógyítása (katarzisa) indirekt úron, áttételeken keresztül történik, ahol a forma nem választható el a tartalomtól, a forma nem egy indifferens burok vagy semleges közvetítő. A pszichológiai irodalom hegemóniáját a tartalomorientált, ún. tabukönyvek népszerűsége, könyvpiaci felértékelődése jelzi mindenekelőtt. Az irodalom semmi máshoz nem hasonlítható

[2] Hogy a didaxis nem pejoratív értelemben szervesen az irodalomhoz tartozó, Hermann Zoltán tanulmányában is alapvető belátásként szerepel. Megkülönbözteti azonban „az ideológiai dogmákat, tantételeket közvetítő, és az önálló véleményalkotáshoz eszközöket adni szándékozó, az ideológia-kritikai gondolkodást segítő narratívákat" (Hermann 2020: 159).

mediációját abban az esetben lehetne kétségtelenné tenni, ha az elvesztett, átengedett területeket ismét integrálná.

Világos, hogy Kucserka Zsófia „visszaperlése" a teóriának szól, hiszen az olvasásmódokban természetesen működő, sosem zárójelezett, kiiktathatatlan lélektani és didaktikus hatás mindig is érvényesült. Meggyőző módon érvel viszont éppen a gyerekirodalom vonatkozásában amellett, hogy az irodalomtudománynak mint tudománynak (az irodalommal való professzionális foglalkozásnak) „tudatos és vállalt viszonyt" kell ismét kialakítania a lélektani és didaktikus használattal, ami nem jelenti az irodalom instrumentum-szerepbe kényszerítését. E tanulmány egyetértően idézi fel Lovász Andrea írását, mint a „tabukönyvekről elméleti szempontból a legátgondoltabb szöveget" (Kucserka 2020: 189), amely látszólag éppen ellenkezőleg, a függetlenségi törekvéseiben erősítené az irodalmat, hogy ne legyen a pedagógia „szolgálóleányává", azaz ne váljék egyszerű illusztrációvá, alkalmazott tudománnyá. Fontos kiemelni, hogy Lovász Andrea is kifejezetten a problémacentrikus, mindenre megoldást kínáló tabukönyvek szeriális/sematikus mechanizmusait marasztalja el, és ezeket radikálisan elválasztja a (jó) irodalomtól, illetve azt is hangsúlyozza, hogy az irodalomnak nem feladata a társadalom felől jelentkező igényeknek (pl. a tabusítások feloldásának) kielégítése. Pontosabban – tehetnénk hozzá Kucserka Zsófia gondolatmenetét ideidézve – ez a feladatkör az irodalom sajátja, de nem ideologikus módon reprezentálja azt. Igazából így mindkettejük argumentációja arra épül, hogy csak a minőségi, jó irodalom képes nem célorientált, hanem termékeny módon bekapcsolódni ebbe a diskurzusba és érdemit mondani. A téma, azaz a medialitás szempontjából így a cím egy része („kié a gyerekirodalom?") a territoriális kérdéseken túl arra a közvetítésre vonatkozik, amelyet az irodalom (esetünkben a gyerekirodalom) visz véghez egyedülálló módon.

6. Gyereklíra

Bár nincsenek külön jelölt tematikus egységek a kötetben, a kifejezetten gyereklírával foglalkozó részek egymáshoz (is) kapcsolódva kijelölnek egy külön szekciót, akárcsak a médiumváltások interpretációit, jelentésteremtő eljárásait vizsgáló részek. Pataki Viktor (2020) *A gyereklíra medialitásáról és olvashatóságáról* című, nagyon alapos tanulmányában a címben megnevezett olvashatóság egyszerre vonatkozhat a más (nem szöveges) médiumokba transzponált tartalommal kialakítható viszonyra, tehát, hogy a más médiumokkal (adaptációk, film, videójáték stb.) való kapcsolódás nem (csak) az olvasás aktusa mentén kialakított/artikulálható. Az olvashatóság ebben az esetben azonban a lírai beszédhelyzet különböző kódolásaira, olvasati módjaira vonatkozik. Pataki Viktor Oravecz Imre *Máshogy mindenki más* című gyerekverskötetének recepciótörténetét két fontos mérföldkőn, kulminációs ponton keresztül mutatja be. Az egyik Kulcsár-Szabó Zoltán monográfiája 1996-ból (*Oravecz Imre*), a másik Miklya Zsolt 2018-as (*Szótár MMM-játékmódban*) tanulmánya. E két, több mint húsz év különbséggel született írás tulajdonképpen az Oravecz-kötetnek a *szerepvers,* illetve *gyerekvers* felőli olvasati módjait testesíti meg. Kulcsár-Szabó Zoltán közelítéséhez képest Miklya Zsolt az életműről leválasztva, kifejezetten gyerekirodalmi horizontban vizsgálja a kötet anyagát. „Az ugyan továbbra is kétséges marad, hogy ezek a versértelmezések egyáltalán leválhatnának-e az irodalmi szövegek elemzési gyakorlatairól, azaz képesek-e módszertani és poétikai-retorikai szempontból kimondottan gyerekirodalmi interpretációként önállósulni" (Pataki 2020: 229). Azaz Pataki Viktor a *Máshogy mindenki más* példáján szemlélteti egyrészt a gyerekirodalmi kutatások önállósodását, elméleti megalapozását, másrészt a gyerekvers líraolvasási kódjainak összekapcsolódását (konjunktúráját) e szerepbeszéd poétikájában.

Mészáros Márton két lírapoétikai írással is szerepel a kötetben. *A gyerekvers médiumai*ban (Mészáros 2020a) – akárcsak Pataki Viktor imént idézett tanulmányában – nem általában beszél mediális kérdésekről, hanem konkrét szövegeken, Kovács András Ferenc

Árdeli szép tánc és a *Hajnali csillag peremén* című művein keresztül. (Az *Árdeli szép tánc* 2018-ban egy lemezzel együtt került forgalomba.) A gyerekvers-kötet komplex érzékiségét vizsgálja Mészáros Márton: az akusztikus/orális (felolvasott), a vizuális („illusztrált") és a haptikus (könyv mint test/tárgy) észlelések különleges egyvelegét, összetettségét. A gyerekvers-kötet esetében a kép távolról sem pusztán reprezentatív illusztráció, hiszen a lírai szöveg nehezen redukálható valamilyen narratív struktúrára, ebből adódóan a gyerekvers-kötetek vizuális világa, a „verbális és ikonikus" jelek sajátos szövetsége külön kutatás tárgya. Mészáros Márton ennek érzékeltetésére „kidolgoz" egy szempontrendszert, a „fokalizáló", „totalizáló" és a „narratív" illusztráció megkülönbözetésével, mely szándéka szerint nem egy taxonomikus lajstromozás kíván lenni, annál is inkább, hiszen ezek nem vegytisztán elkülönülő kategóriák (Mészáros 2020a: 209). Összességében arra mutat rá a szerző, hogy a költői szöveg befogadásában az észlelés multimediális komplexitása hogyan is valósul meg. Nyilván ez általánosítható belátás az esztétikai tapasztalat különböző materiális komponenseit figyelembe véve, azonban a felolvasásra szánt gyerekvers-kötetek az élmény *hang,* illetve *kép* általi közvetítettségének kitüntetett hordozói. (Illetve hozzáteszi mindehhez, hogy az esztétikai tapasztalat eleve adott komplexitását a technika bizonyos értelemben revitalizálja.) Mészáros Márton másik tanulmányában (Mészáros 2020b) is a komplexitás felmutatása munkál, ugyanis a *slam poetry* nyelvművészetének heteromediális jellegét írja le, ráadásul Thienemann Tivadar *Irodalomtörténeti alapfogalmak* című munkájának „beépítésével", pontosabban a thienemanni modell továbbgondolásával. (Thienemann Tivadar munkássága az ELTE ÁITK kutatócsoportnak köszönhetően az utóbbi években, évtizedben ismét figyelmet kap, illetve termékenyen felhasználható kontextusnak bizonyul az irodalomtörténet mediális jellegű kérdéseinek tárgyalásához.) Elsősorban Walter J. Ongnak az elsődleges szóbeliséget leíró kategóriáját használja fel a *slam poetry* kontextualizálására, s hibrid médiumként elemzi azt. Ezek a gyereklíra-kutatások tulajdonképpen kiemelik a gyerekverset a pedagógiai célok alkalmazott terepeként értő elgondolások sorából.

7. Képmédium

Az előző két testvérkötetben, vagyis az előzménykötetekben nagy hangsúllyal szerepeltek a képi ábrázolását tematizáló tanulmányok: Révész Emese (2018) a magyar gyermekvers-illusztráció történetével foglalkozik; újraillusztrált klasszikusokról, kortárs gyermekversek (pl. Lackfi János) illusztrációiról, szükségszerűen kép és szöveg, verbalitás és vizualitás sajátos viszonyáról értekezik. Paulovkin Boglárka (2018) az illusztrált könyv és a képeskönyv különbségén keresztül szintén a két kód nem instrumentatív, hanem komplementer együttműködésére mutat rá. Hansági Ágnes (2018) az új magyar meseregényben (Elekes Dóra és Kollár Árpád művében) a verbális és ikonikus narráció párhuzamos kiépüléséről szól, így ebből is adódóan a vizuális médiumok vizsgálata már önmagában a medialitást fókuszba helyező tanulmánykötet iránti igényt mutatta.

Walter J. Ong aztán „felbukkan" Vincze Ferenc (2020) képregény-tanulmányában is: *Az eltűnt papirusz* című képregényben a rómaiak és a gallok, tulajdonképpen az írásbeliség és a szóbeliség paradigmájának egyidejű reprezentációja artikulálódik. A képregény ezzel a párhuzamos reprezentációval médiumtörténeti eseményt rögzít, illetve „ez az Asterix-képregény arra is rámutat, miként kéredzkedik be a képregénymédia a hatékony ismeretterjesztés és ezzel együtt az oktatás közegébe" (Vincze 2020: 61).

Sághy Miklós (2020) Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig* című regényének adaptációtörténetét dolgozza fel. A színpadi adaptációt – melyet a regényt színpadra átdolgozó Móricz (tehát a szerzői azonosság) miatt egyfajta önértelmezésként határoz meg Sághy Miklós – a filmes adaptációk forrásaként mutatja fel. Székely István 1936-os adaptációja mellett az 1960-as Ranódy László rendezte filmet azért is tartja egyedülálló jelentőségűnek, mert a modernebb, absztraktabb filmnyelvvel a társadalmi, társadalomkritikai

utalásokat a lélektani válság, vívódás hiteles(ebb) ábrázolásával háttérbe szorította. Sághy Miklós nyomatékosítja egyrészt, hogy a Ranódy-film elszakad a korszak meghatározó irodalomtörténeti recepciójától (Nagy Péter és Czine Mihály monográfiáitól), sokkal erősebben támaszkodik magára a szövegre (idealizált-ideologizált átértelmezések helyett). A regényszöveghez való hűsége mellett a társadalmi kontextustól való erőteljesebb elmozdulást a filmtechnika, a filmnyelv vizuális eljárásai is lehetővé tették. (A szerző például a nagyobb mélységélességgel dolgozó, nagyobb érzékenységű kamerák vagy éppen a gyakrabban alkalmazott premier plánok szerepét hangsúlyozza a reálisabb filmes atmoszféra megteremtésében.) Ez a film – amint meggyőzően indokolja a szerző – illeszkedik a filmgyártásnak/filmművészetnek abba az átmeneti korába, amely a szocialista realizmusból az újhullám felé vezetett. Ami különösen figyelemreméltó észrevétel, hogy ebben az elmozdulásban, átrendeződésben a korszakváltó művek gyakran adaptációk voltak, azaz az irodalmi alapanyag szolgált forrásként, illetve fordítva, reciprok módon a (jó) filmes adaptáció tevékenyen hozzájárult a regény (jelen esetben a *Légy jó mindhalálig*) recepciótörténetének árnyalásához.

8. Poszthumán narratívák

A *Medialitás és gyerekirodalom*ban a tanulmányok által preferált hivatkozáslistából kiderül, hogy a kortárs elméleti irányok kérdésfeltevéseinek és problématudatának összefüggésrendszerében alapozódtak meg ezek az írások, vagyis a kultúratudományként értett irodalomtudomány, illetve a médiatudomány kurrens módszerei, előfeltevései, irányai által meghatározott kérdezésmódok a (függetlenedő) gyerekirodalmi kutatást is újra szituálták. Erre erőteljesen felhívja a figyelmet Kérchy Anna (2020), aki dolgozatában a testi, materiális fordulat elméleti kontextusában vizsgál gyerekirodalmi alkotásokat a 19. századi Heinrich Hoffmann *Kócos Peti*jén, Edward Gorey 1963-as *Gashlycrumb Tinies* című művén keresztül Tim Burton *Osztrigasrác*áig. A gyerekkép korábbi társadalmi-pedagógiai-politikai konstrukcióinak helyébe a *gyerektest mint médium* elgondolása kerül. A ma különösen népszerű poszthumán elméletek bizonyos ismeretelméleti válság kifejezőiként és korábbi reprezentációs, önértelmezési minták, modellek kritikájaként a humán perspektíva kizárólagosságát bizonytalanítják el, illetve kérdőjelezik meg. Ilyen értelemben ehhez a poszthumán „tekintethez” köthető Nagy Gabriella Ágnes (2020) dolgozata, ami az állatmese medialitásán keresztül elemzi az identitásképzésben létrejövő törésvonalakat. A tanulmány az állatmesék hagyományos definíciós kísérleteitől – melyekben az állat valamilyen antropomorfizáló szempontként, valamilyen antropomorf minőség reprezentációjaként értelmezett, azaz emberi szemléletet, intenciót visz színre – a kritikai poszthumanizmusnak az állatit és az emberit biopolitikai szempontból tárgyaló diskurzusáig veszi végig a közelítési szempontokat.

Összegzés

Láthatjuk tehát, hogy a magát (mediális) kultúratudományként meghatározó irodalomtudomány módszertani átalakulása, interpretációs eljárásainak kiszélesedése az irodalom értelmezését szélesebb (antropológiai, médiatörténeti, médiumelméleti, kulturális, technológiai) kontextusban alapozza meg. Ettől nem maradt érintetlen sem a gyerekirodalom-kutatás, sem a gyerekirodalom kritikai praxisa. A gyerekirodalomra kizárólag tartalmi, pedagógiai szempontból tekintő kutatást felváltja egy kiterjedtebb (interdiszciplináris és multimediális) szempontrendszert működtető vizsgálódás. Ezt az elmélet felől is inspirált diszciplináris változást, bővülést jól szemlélteti, illetve meggyőzően igazolja a *Medialitás és gyerekirodalom*, a Károli Gáspár Egyetem Gyermek- és ifjúsági irodalom kutatócsoportjának harmadik kötete, amely olyan területek összefüggésében vizsgálja gyerekirodalom és

medialitás kapcsolatát, mint: irodalom és pedagógia, a gyermeklíra olvasási kódjai, vizualitás, oralitás, médiumtörténet és médiaelmélet.

Irodalom

Boczán B. 2011. Olyan kritikusokat képzelek el, akik nem tengenek – lengenek a kiadók között. Nagy Boldizsár válaszai a prae.hu gyerekirodalommal kapcsolatos körkérdésére. www.prae.hu/article/4425-olyan-kritikusokat-kepzelek-el-akik-nem-tengenek-lengenek-a-kiadok-kozott/ (letöltve: 2021.11.22.)

Hansági Á. 2018. Kétjobblábas balhátvéd és öltözködési nagyokos: A képek nyelve és a nyelvi képek az új meseregényben (Elekes Dóra: *Dettikéről és más istenekről*, Treszner Barbara rajzaival; Kollár Árpád, *A Völgy, írta Tárkony*, rajzok Nagy Norbert). In: Hansági Á.–Hermann Z.–Mészáros M.–Szekeres N. (szerk.): *„…kézifékes fordulást is tud”*. Tempevölgy (29): 63–91.

Hansági Á. 2020. Gyerekirodalom és gyermekolvasó a 19. századi magyar tömegmédiumokban. In: Hermann Z.–Lovász A.–Mészáros M.–Pataki V.–Vincze F. (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L’Harmattan Kiadó, 111–122.

Harmath A. 2017. Csak olvasson a gyerek! www.revizoronline.com/hu/cikk/6765/hansagi-agnes-hermann-zoltan-meszarosmarton-szekeres-nikoletta-szerk-mesebeszed-a-gyerek-es-ifjusagi-irodalom-kezikonyve/ (letöltve: 2021.11.22.)

Hermann Z. 2020. A gyerekirodalom mint a politikai ideológiák médiuma. Buday Géza: *A krasznabecsi háború*/Bogáti Péter: *Az ágasvári csata*. In: Hermann Z.–Lovász A.–Mészáros M.–Pataki V.–Vincze F. (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L’Harmattan Kiadó, 157–176.

Hermann Z. 2017. Vázlat a magyar gyerekirodalom történetéhez. In: Hansági Á.–Hermann Z.–Mészáros M.–Szekeres N. (szerk.): *Mesebeszéd. A gyerek-és ifjúsági irodalom kézikönyve*. FISZ-Minerva, 15–31.

Kérchy A. 2020. Humor, horror, hiátus. A groteszk gyerektest mint szövegmotor Kócos Petitől Pacasrácig. In: Hermann Z.–Lovász A.–Mészáros M.–Pataki V.–Vincze F. (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L’Harmattan Kiadó, 63–80.

Kucserka Zs. 2020. Gyerekirodalom: mi az, és kié? In: Hermann Z.–Lovász A.–Mészáros M.–Pataki V.–Vincze F. (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L’Harmattan Kiadó, 177–190.

Lovász A. 2016. Amiről nem lehet beszélni, arról is beszélni kell – avagy képmutató-e a kortárs ifjúsági irodalom. *Könyv és nevelés* 3: 33–41.

Lovász A. 2020. A gyerekirodalmi intézményrendszer medialitása. In: Hermann Z.–Lovász A.–Mészáros M.–Pataki V.–Vincze F. (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L’Harmattan Kiadó, 191–202.

Mészáros M. 2020a. A gyerekvers médiumai. In: Hermann Z.–Lovász A.–Mészáros M.–Pataki V.–Vincze F. (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L’Harmattan Kiadó, 203–215.

Mészáros M. 2020b. A slam poetry mint műfaj és/vagy médium. In: Hermann Z.–Lovász A.–Mészáros M.–Pataki V.–Vincze F. (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L’Harmattan Kiadó, 237–249.

Nagy G. Á. 2020. Az állatmese mint médium. Az állat humanizálásától az ember antropomorfizálódott állattá válásáig. In: Hermann Z.–Lovász A.–Mészáros M.–Pataki V.–Vincze F. (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L’Harmattan Kiadó, 9–46.

Pataki V. A gyereklíra medialitásáról és olvashatóságáról. Oravecz Imre: *Máshogy mindenki más.* In: Hermann Z.–Lovász A.–Mészáros M.–Pataki V.–Vincze F. (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó, 217–235.

Paulovkin B. 2018. Gúfó és a képeskönyv: Lanczkor Gábor és Takács Mari *Gúfó*-sorozata. In: Hansági Á.–Hermann Z.–Mészáros M.–Szekeres N. (szerk.): *„…kézifékes fordulást is tud"*. Tempevölgy (29): 39–62.

Révész E. 2018. „A macska a veréb háza": Magyar gyermekvers-illusztráció – különös tekintettel a kortársakra. In: Hansági Á.–Hermann Z.–Mészáros M.–Szekeres N. (szerk.): *„…kézifékes fordulást is tud"*. Tempevölgy (29): 10–38.

Sághy M. 2020. Nyilas Misi a filmvásznon. Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig* című regényének filmadaptációiról. In: Hermann Z.–Lovász A.–Mészáros M.–Pataki V.–Vincze F. (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó, 123–155.

Szegedy-Maszák M. 2007. (főszerk.) *A magyar irodalom történetei I–III.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Vincze F. 2020. Rögzítés és ismeretterjesztés: druidák és írnokok. A szóbeliség és írásbeliség reprezentációja az Asterixben. In: Hermann Z.–Lovász A.–Mészáros M.–Pataki V.–Vincze F. (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó, 47–61.

Vojnics-Rogics R. 2020. „No, Gyurica, kell-e még a szabadság?" A Pesti Napló gyermekrovatának funkciói (1893–1910). In: Hermann Z.–Lovász A.–Mészáros M.–Pataki V.–Vincze F. (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó, 81–109.

A német célnyelvi fejlesztés támogatásának lehetősége a papírszínház pedagógiai alkalmazásával. Felmérés német nemzetiségi óvodapedagógusok körében

Márkus Éva – Svraka Bernadett
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

Bevezetés

A tanítási-tanulási folyamat sikerének kulcsa a megfelelő tanulási módszerek kiválasztása. Napjainkban ez még nagyobb kihívás, mert a mai kor gyerekeit egyre nehezebb lekötni a hagyományos pedagógia eszközökkel. Ehhez nyújt segítséget a papírszínházas mesélés, mely a mesekönyveket színházzá alakítja. Az előadásban rejlő lehetőségeknek a pedagógusok kreativitása szabhat határt. A történetek varázsa megmozgatja a gyermekek fantáziáját, fejleszti kommunikációs készségüket. Így van ez a célnyelvi kommunikációval is. Idegen nyelvi foglalkozásokon külön előny, ha papírszínházat használunk, mert a mesés szövegkörnyezet, a rímek, ritmus kapaszkodót jelentenek az idegen nyelvű szöveg értésében, a nyelvi, nyelvtani elemek rögzülésében.

Kutatásunk célja ezen irányultságok bizonyítása. Kíváncsiak voltunk arra, hogy mennyire terjedt el a papírszínház a német nemzetiségi nevelésben-oktatásban. Feltevésünk szerint ennek a módszernek a használata nagy hatással van a célnyelvi fejlődésre.

Magyarország német nemzetiségi óvodapedagógusait kérdeztük a témában vélekedéseikről. Erre a célra kérdőíves kikérdezést terveztünk. A megkérdezettek válaszai közötti összefüggések vizsgálata során meglepő következtetésre is jutottunk. Felmérésünk eredményeinek bemutatásával ösztönözni szeretnénk a pedagógusokat a papírszínház célnyelvi fejlesztésben való használatára.

1. A papírszínház eredete

„A VIII. században Japánban buddhista hittérítők jelentek meg", és „szövegeket kezdtek el nyomtatni annak érdekében, hogy érdekesebbé tegyék a történeteiket, amiket illusztráltak is. Így az olvasni nem tudók számára is érthetőbbé váltak a tanítások". A képek először tekercseken voltak, majd „papírlapokra kerültek, amiket egy fakeretbe illesztettek bele. Az 1920-as évek végén jelent meg a ma ismert kamishibai". A japán szó „jelentése 'papírszínház', ami a kami 'papír' és shibai 'színház' szavakból tevődik össze (...). Ebben az időben a szegényebb rétegek szórakoztatását szolgálta. A Japánban elterjedt papírszínház az 1970-es években jelent meg Európában. Hazánkban a Csimota Könyvkiadó jóvoltából 2009 óta van jelen a kamishibai" (Csányi és mtsai. 2016, idézi Nagy-Jónás–Svraka 2020: 326–327). A papírszínházi mesék képei elmesélnek egy történetet, „az illusztrációk életre keltik a mesék egy-egy elemét, egy csipetnyi kreativitással izgalmas előadásokat lehet szervezni a gyermekeknek az óvodában vagy akár a családban" (Bereczkiné Záluszki 2018: 90).

A papírszínház lényege, hogy egy fakeretben vagy papírkarton keretben illusztrációkat mutatunk meg egymás után, és ezzel párhuzamosan elmesélünk egy történetet. A mesélő, adott esetben a pedagógus egyszerre szórakoztat és tanít. A képekkel kísért mesék hatnak a gyerekek érzelmi fejlődésére, miközben „kognitív képességeiket" is fejlesztik, személyiségfejlődésükre is jótékony hatással vannak. Egyszerre épít az individuális szinten

működő fantáziára és a csoportos, „közös élmény” szociális hatásaira (Csányi és mtsai. 2016, idézi Nagy-Jónás–Svraka 2020: 328–329).

2. A papírszínház alkalmazása a nevelésben-oktatásban

Ha a mesélő, az óvodapedagógus könyvből meséli a történeteit, a képek a gyermekek, a hallgatóság számára nem láthatók. A papírszínház ellenben jól látható. A fakeret a mesének/történetnek színházi jelleget kölcsönöz. A keret alkalmas arra, hogy a hallgatóság figyelmét fókuszálja. Egy mese körülbelül 20 lapból áll. Óvodában kezdetben csak 6 lapot használjunk. Célnyelvi fejlesztés esetében elegendő lehet 1 lap is, amely például egy állatot ábrázol. A keretbe bújtatott lapok az adott történet egy-egy lényeges pillanatát ábrázolják. A hátoldalon a mesélő számára látható az előlapon található illusztráció, és itt olvasható a mese szövege is. Közös és interaktív élményt nyújt, mert a gyerekek is hozzá tudnak szólni, be tudnak kapcsolódni a mese egyes pontjain (Csányi és mtsai. 2016; Gruschka–Brandt 2016).

A papírszínház használatával „színesedik a gyerekek fantáziája, bővül az aktív és passzív szókincsük, fejlődik a szöveg- és beszédértésük is. Szociális szempontból is lényeges a közös mesehallgatás, fejlődik a gyerekek önfegyelme, és növekszik a figyelemterjedelmük is. A mesék által észrevétlenül tesznek szert új tudásra”. „Sokkal játékosabb a könyvekkel való ismerkedés folyamata, ha a papírszínházat hívjuk segítségül. A gyermekek szókincsének bővülése vagy a történetek – esetleg fokozatosan csökkentett mennyiségű – képpel támogatott megértése jó előszobája az értő olvasás kialakításának” (Makkai 2011, idézi Nagy-Jónás–Svraka 2020: 331–332).

Az óvodában a gyerekek a történetek hallgatása során gyakran kérdeznek. Ha a mesélő úgy irányítja a válaszadást, hogy a válaszokban újra elhangozzanak a szövegben hallott új kifejezések, segíthet ezek rögzítésében. Célnyelvi fejlesztésben az új szavakat, rövid mondatokat elismételhetik a gyerekek. Fontos eközben minden érzékszerv bevonása. A látás, hallás mellett a tapintás, ízlelés, szaglás bevonása. Használhatunk plüssállatokat a korábban említett állatos példánál a tapintásra, és megízlelhetjük közösen az állatok kedvenc táplálékát, például a kutya esetében megszagolhatjuk és megkóstolhatjuk a kolbászt. A „*Hund weg.*” egyszerű, kétszavas német mondattal és azzal, hogy a gyermek becsukta a papírszínház ajtaját, már önállóan elmesélte célnyelven az első történetét (Gruschka–Brandt 2016: 24–25). A kreatív gondolkodás fejlesztésére is alkalmas a papírszínház, például ha egy felolvasott mese folytatását közösen továbbgondoljuk. A gyerekek rajzot készíthetnek a történethez. Ez a művészeti nevelés részeként fejleszti a finommotorikus készséget, az eszközhasználatot és a fantáziát (Csányi és mtsai. 2016).

Az iskolában szinte minden tantárgynál megjelenhet támogató eszközként, és a tantárgyak közötti tudástranszfert is erősíti. Élő idegen nyelv műveltségterületen is jól használható, mert több mese is elérhető angolul, franciául, németül. Idegen nyelvi órákon külön előny, ha versből vagy verses meséből készült papírszínházat használunk, mert a rímek, a ritmus kapaszkodót jelentenek a szövegértésben, a nyelvi, nyelvtani elemek rögzülésében (Csányi és mtsai. 2016).

„A mesélési módnak és a fokozatosságnak kitüntetett szerepe van az illiterális környezetből, nyelvi hátránnyal érkező, netán a magyart nem is elsődleges nyelvként használó gyerekek körében. Emellett ott is, ahol a szociokulturális közeg nem járul hozzá a kidolgozott nyelvi kódok értelmezéséhez és használatához; esetleg a magyar nyelvi közegben való mozgás okoz számukra problémát. A képekkel támogatott mese könnyebben követhető. A legfontosabb, hogy érdekeltté tegyük tanítványainkat az olvasástanulásban; fejlesszük általa beszédhallásukat és -értésüket, szövegértésüket, nyelvi kompetenciájukat” (G. Gődény 2020: 210–211). „Ezek a gondolatok is érintkeznek a célnyelvi fejlesztéssel, hiszen az idegen nyelvben is „nyelvi hátrányban” mozognak a gyerekek. A képekkel támogatott mese tehát számukra is könnyebben követhető” (G. Gődény 2020: 209).

„A papírszínház az olvasási képességek fejlesztésében is részt vehet. A keret és a lapok mögött megbújó felolvasó szerepében a hangos olvasástól ódzkodó, szorongó gyerekek is szívese(bbe)n vállalkoznak felolvasásra a tapasztalatok szerint" (G. Gődény 2020: 211). „Az írásbeli szövegalkotás elsajátításában is segíthet a papírszínház. A közös meseírás az írásbeliséggel való élményszerű találkozás módja; már egészen korán elkezdhető, akkor is, amikor a gyerekek még nem is tudnak írni. A közösen írt mese tanítói lejegyzése az írás funkciójával kapcsolatos örömadó tapasztalat" (G. Gődény 2020: 212).

A gyermekközpontú és élményt adó korai célnyelvi és irodalmi nevelés megvalósításához elengedhetetlen a pedagógushallgatók megtapasztaláson alapuló, saját, pozitív élményszerzése. A képzés feladata a célnyelvi gyermekirodalmi és szakmódszertani felkészítés mellett a pedagógusjelöltek kreativitással és mesékkel – mesemondással, mesealkotással – kapcsolatos kompetenciáinak fejlesztése és támogatása (Kovács–Trentinné Benkő 2003; Trentinné Benkő 2014, 2015, 2017).

3. A célnyelvi fejlesztés lehetőségei

A célnyelven történő mesehallgatás fejleszti a célnyelvi kommunikatív kompetenciát, célzottan bővíti például a szókincset, fejleszti a hallás utáni értést, segít az idegen nyelvhez való pozitív viszony kialakításában, megszeretteti, közel hozza azt a gyermekhez (Trentinné Benkő és mtsai. 2021: 42). Koragyermekkorban különösen jól használható minden nyelvi szinten. A gyerekek játékosan tanulnak. A mesék megmozgatják a gyerekek fantáziáját, előhívják a kreativitásukat (Árva 2019: 15). A papírszínház erősíti a gyerekek motivációját, leépíti a gátlásaikat, ami a célnyelvi nevelés-oktatás területén különösen fontos. A nemzetiségi oktatásba a gyermekek ma már nem nemzetiségi anyanyelvi tudással érkeznek. A nemzetiségi anyanyelvet az intézmény feladata megtanítani nekik – „második nyelvként". A tartalom vizuális megjelenítése segít a gyerekeknek az idegen nyelven hallott történet megértésében, és leköti a figyelmüket (Márkus–Gölcz 2018: 57).

A papírszínház nevelésben-oktatásban történő megjelenése, betöltött szerepének növekedése és szélesebb körben történő elterjedése hozzáadhat az oktatás minőségének javulásához.

A Csimota Kiadó a Papírszínház-mesékhez honlapján többnyelvű letölthető fordításokat kínál, és színes, esztétikus módszertani segédletek is elérhetők, letölthetők. A németországi papírszínházas anyagok, segédletek megjelentetése terén a Don Bosco Kiadó jeleskedik. Rengetegféle papírszínházzal kapcsolatos kiadványuk jelenik meg, ezek a honlapon is nyomon követhetők, megrendelhetők. Különböző német képkártyasorozatok léteznek korosztályok (bölcsőde, óvoda, iskola) szerint csoportosítva fejlesztési cél és nevelési-oktatási témák szerint. A mesék mellett, például *Holle anyó*, találunk anyagokat a környezeti neveléshez, például évszakok témakörben, a testi neveléshez, mozgáshoz, sporthoz, a zenei neveléshez vagy a szociális-emocionális fejlődés segítéséhez. A környezeti nevelés számára a rajzolt történetek mellett fotókártyák is rendelkezésre állnak, például memóriajátékkal kiegészítve. A testi neveléshez elérhetők például gyermekjóga képkártyák, a hátoldalukon a pedagógus számára le van írva pontosan a mozdulatsor, amit a gyermeknek el kell végeznie, rövid utalás a gyakorlat egészségügyi, pedagógiai hasznára, és még egy verses mondóka is a gyakorláshoz. A zenei neveléshez elérhetők egyes német gyermekdalok szövegéhez készült képkártyák. A szociális-emocionális fejlődés segítése céljából a kamishibai lapokon a gyerekek érzelmekkel, arcokkal, élethelyzetekkel találkozhatnak, amiről beszélgethetnek megadott kérdések alapján, például: Mit gondolsz? Hogy érzi magát ez a kisfiú/kislány? Miről veszed ezt észre? Mi történhetett vele? Kiváló kiadványok segítik a szokások, ünnepek feldolgozását is, például farsang, húsvét, advent, karácsony. Aktualitásokkal is találkozhatunk a kiadványok között, még a koronavírus okozta megváltozott helyzet, az óvodai mindennapokra gyakorolt hatása és a gyermekek számára szükséges kapcsolódó

információkról is készült kiadvány, és projektmunkához is használhatók a kártyák. Megjelentek a papírfigurák, sík, talpas papírbábok is a papírszínházi történeteket kiegészítendő, amelyek segítségével a gyerekek eljátszhatják a történetet vagy annak egyes részleteit, dialógusait.

Mivel a gyerekek a kamishibai módszer használata során látják a pedagógust, idegen nyelven a megértést az ő mimikája, a gesztikulációja és a testbeszéde is segítheti. A (cél)nyelvi fejlesztés során a színes képek vonzóak, felkeltik az óvodáskorú gyerekek érdeklődését, ha mondókákkal párosítjuk őket, akkor a fonológiai tudatosságot is fejleszthetjük. Új, a gyerekeknek eddig ismeretlen szavakat – anyanyelven vagy idegen nyelven – hallanak a mese közben. Ezek megértését segítik a képek. Az óvodapedagógus újra és újra elismételheti ezeket a gyerekeknek, és természetesen ők is kimondhatják, elismételhetik az új szavakat. A színház a nyelv és a kommunikáció örömét közvetíti a gyerekek felé (Klement 2021). Amikor kisgyermekekkel nézzük a képeket és kimondjuk a hozzájuk tartozó szavakat, mondatokat, akkor a gyermekek élvezik a stimuláló nyelvi környezet előnyeit. A képek, a képeskönyv nézegetése, a mesélés, hangos olvasás, az éneklés, a nyelvi játékok és a rímek a szülők, pedagógusok támogatásával „motiválják a gyermekeket arra, hogy ők is megszólaljanak” az idegen nyelven (Klein–Márkus 2020: 36).

4. A német nemzetiségi nyelvi fejlesztés lehetőségei

„Hazánkban a magyarországi német közösséghez tartozó gyermekek nagyrészt „visszatanulják” őseik nyelvét, hiszen a legtöbben az óvodai nevelésben kezdenek először nyelvtanulásba. Ők jellemzően a német (nemzetiségi) kultúrát ismerve nőnek fel, hallgatják őseik zenéjét, látják táncaikat, de a német (anya)nyelvet családi körben nem sajátítják el, tehát anyanyelvi szinten még nem ismerik az előrehaladott asszimiláció miatt. Egymás között magyarul beszélnek, a német kérdésekre magyarul válaszolnak. A nemzetiségi önazonosításuknak fontos összetevője a nyelv és a kultúra” (Márkus–Gölcz 2018: 62).

Az iskolába kerülő német nemzetiségű gyermekek túlnyomó többségükben magyar nyelven szocializálódnak a családjukban, így az iskolára hárul az a feladat, hogy a német köznyelvet második nyelvként vagy idegen nyelvként megtanítsa nekik. Ez egybeesik a nemzetiségi családok szüleinek szándékával, akikben a származástudat még megvan, büszkék a német felmenőkre, de a szüleik sajnos a nyelvet és a kultúrát nem adták át nekik. A nyelvjárásokkal és a magyarországi németek történetével való ismerkedés is része a tanulmányaiknak, mert ez segíti a nemzetiségi identitásuk kialakítását, illetve erősítését (Erb és mtsai. 2010: 8).

Magyarországon több száz nemzetiségi óvoda és iskola működik – jellemzően a nemzetiség lakta területeken, vagyis Budapest környékén, Komárom-Esztergom megyében, Tolna, Baranya megyében –, néhány középiskola, egyetemen pedig a pedagógusképzésben lehet német nemzetiségi szakirányon tanulni.

4.1. Német nemzetiségi tartalmak, a kultúra, hagyományok, szokások közvetítése a papírszínház alkalmazása által

A német nemzetiségi tartalmak, a kultúra, hagyományok, szokások közvetítésére a Magyarországi Német Pedagógiai és Módszertani Központ oktatási referense, Karsainé Gasser Mária, akinek a szakterülete az óvodai nevelés, dolgozott ki jó gyakorlatot, melyet írásos beszámoló formájában rendelkezésemre bocsátott. A tőle kapott értékes információkat szeretném a következőkben megosztani. Az első mesekönyvünk, amit pályázati forrásból valósítottunk meg alapítványi kiadásban az *Eine faule Frau – A kemietliches Weib* címet viselte, és két mesét dolgozott fel Herger Ede: *Der Teufelsgipfel*; *Ungarndeutsche Volksmärchen* könyvéből: a címadó mesét és a *Brauttanz* címűt. Ez egy A3 nagyságú, fekvő formátumú könyv, amely naptárszerűen felállítható, így szemléltető eszközként is

használható. A gyermekek felé néznek a képek, a mesélő felé pedig a szöveg németül és tájnyelven, mint a papírszínházban. Mesénként 4, illetve 5 képből áll. Amikor ezt alkalmaztuk, akkor lehetőségünk nyílott az óvoda tetőterében egy kis meseszoba berendezésére, ahol mesepárnák, baldachin, fények, ritmushangszerek szolgálták a mesei hangulatot. Ide általában egyszerre 8–10 gyermekkel mentünk fel, és úgy meséltünk el egy-egy mesét eszközökkel megtámogatva a megértést (Karsainé Gasser Mária közlése nyomán).

A Magyarországi Német Pedagógiai és Módszertani Központ óvodapedagógusok számára 2021 májusában egy padletet készített, amelyben helyet kapott a papírszínház is.[1] Gasser Mária már két mesét is átírt papírszínházi változatra. Az egyikben régi foglalkozásokkal ismerkednek a gyerekek (*Seilermeister*), amit mesejátékként adtak elő, a történetben kékfestő mester, asztalos, molnár és kötélverő mester szerepelnek. Akkoriban már használták a törökbálinti óvodában a papírszínházat, először egy saját készítésű fakeretben néhány Németországból beszerzett mesével vagy az óvónők által készített képekkel. Azt tapasztalták, hogy a gyerekek számára motiváló a papírszínház, a rituálé a mesekezdéssel, szívesen hallgatják ezeket a meséket, de éppúgy, mint a klasszikus diafilmek, több gyermeket csak rövid ideig tudnak lekötni. Valószínűleg az állóképek miatt, hiszen ez a nemzedék már az animációs filmeken nőtt fel. Ezért a papírszínházat kombinálták a fa figurákból álló asztali színházukkal is esetenként, amikor a papírszínház a hátteret adta, a figurákkal pedig egy kis mozgást vittek a cselekménybe. Ezekkel a gyerekek a mese előadása utáni játékidőben is szívesen játszottak, ez pedig lehetőséget adott a pedagógusnak – bekapcsolódva a játékukba – a nyelvi fejlesztésre is. A *Seilermeister* nyomdai kiadásban már úgy készült el, hogy a papírszínházi A3-as méretű képekhez (4 db) síkbábokat is nyomtattattak a mese főszereplőivel: anya, apa, három fiú, kékfestő mester, asztalos mester, kötélverő mester. Így a háttérképek és a síkbábok kombinációjával volt előadható a mese, a mellékszereplők (molnár, kocsis) a háttérképen szerepeltek, a főszereplők pedig síkbábként. Ennek a mesének a képei közül a falukép a sváb házakkal és a mező képe a ló vontatta kocsival más kontextusban is jól használhatónak bizonyult (Karsainé Gasser Mária közlése nyomán).

A *Regiöd vum Weidepam* könyv megismerésekor nagyon megtetszett belőle a *Der Stall* című mese. Egyszerűnek, jól feldolgozhatónak találtam, illetve nyelvileg jól előkészíthetőnek különböző játéktevékenységekkel. Ősszel kukoricaszárból lehet egy kis kunyhót építeni, ami istállóként szolgálhat, fakockákból, papírtéglákból istállót, fa vagy műanyag állatokkal terepasztalt; mindez a mese szókincsének megismerését más tevékenységek közben, hétköznapi játékszituációk során teszi lehetővé. Valamivel érdekessé kívántam tenni az előadást, így jött a hangeffektek ötlete (sepregetés hangja, kerekes kút hangja és vízcsobbanás, favágás, téglakoppanás, tehénkolomp), amivel a gyermekek figyelme fenntartható válik. A mese előadásához így fel tudtam használni a *Seilermeister* háttérképét és egyes síkbáb figuráit, csupán három istállót és egy bikát kellett még hozzá készíteni. Most azt tervezem, hogy kiegészítem a meseeszközt még több olyan háttérkép rajzával, amelyek több meséhez is autentikus hátteret biztosíthatnak (például sváb konyha, sváb szobabelső), illetve néhány síkbáb figurával is, amelyek segítségével még több sváb mese is eljátszható lenne (Karsainé Gasser Mária közlése nyomán). A *Der Stall* című mese papírszínház háttérrel, papírbábokkal eljátszva a korábban említett padleten nyelvjárási formában is megtalálható (*Ter Stall*) és videó formájában megtekinthető.

[1] https://www.padlet.com/maredkla/immai (letöltve: 2021.11.11.)

5. Empirikus kutatás

Ezekre az elméletekre és tapasztalatokra alapozva készült az online kérdőíves kutatásunk, melyet német nemzetiségi óvodákban végeztünk azzal a céllal, hogy feltárjuk, mennyire elterjedt a papírszínház a német nemzetiségi nevelésben-oktatásban, és milyenek az óvodapedagógusok tapasztalatai a papírszínházzal való munkával, annak fejlesztő hatásával kapcsolatban.

Célzottan a célnyelvi készségek fejlesztésre vonatkozóan is tettünk fel kérdéseket. A zárt kérdések feleletválasztós kérdések, míg a másik fejezetben feldolgozott nyílt kérdések egy mesegyűjtemény létrehozását szolgálják. Emellett egy jógyakorlat-gyűjtemény is ismertetésre kerül.

229 magyarországi német nemzetiségi óvodából 71 kitöltés érkezett az alábbi településekről: Bácsbokod, Bóly, Bonyhád, Budakeszi, Budapest XVII., XVIII., XX. kerület, Budaörs, Császártöltés, Csávoly, Csolnok, Dunabogdány, Harta, Kislőd, Lippó, Márkó, Mohács, Pécs, Pécsvárad, Pilisborosjenő, Pilisszentiván, Pilisvörösvár, Pusztavám, Sopron, Szekszárd, Szigetújfalu, Szombathely, Taksony, Tarján, Tolna megye, Tótvázsony, Törökbálint, Töttös, Vaskút, Vecsés, Veszprém, Villány. Bizonyos településekről több intézményből is érkeztek válaszok. A település megadása a kérdőív kitöltésénél nem volt kötelező.

A kérdőív demográfiai adatokat és a papírszínháznak a német nemzetiségi nevelésben-oktatásban való használatával kapcsolatos kérdéseket tartalmaz. Az eredményeket SPSS programmal dolgoztuk fel.

A megkérdezettek 83%-a ismeri és 65%-a használja is a papírszínházat. Aki nem használja, az vagy nem hallott róla, vagy pénzügyi akadályai vannak a beszerzésnek. A Csimota Kiadó által forgalmazott magyar, illetve német változatot nem ismeri mindenki egyformán, az óvodapedagógusok inkább magyar meséket használnak német nyelvű mesélésre. A német nyelvű anyagok nehezebben érhetőek el. Az ehhez szükséges lapokat a megkérdezettek közel fele interneten szerzi be, ami a többség szerint nehéz feladatnak tűnik. A papírszínházas mesélés előkészülete és használata a kitöltők több mint 70%-ának meglehetősen egyszerű feladat.

A zárt Likert-típusú kérdések eredményei rávilágítanak arra, hogy a gyerekek számára élvezetesebb a meseolvasás, ha a papírszínházat segítségül hívják. A megkérdezett óvodapedagógusok szerint a gyerekek 21,7%-a szereti és 76,1%-a nagyon szereti a papírszínházat. A gyerekek figyelemkoncentrációja nagyobb szintű, ezáltal a szövegértés is magasabb színvonalú. A vizuális támogatásnak köszönhetően a célnyelvi fejlődés egyértelműen kimutatható. Egyértelmű a fejlesztő hatás a szókincsgyarapodás terén és a német nyelvi hallás utáni értésben egyaránt.

Ennek ellenére az önálló mesélést közepes mértékben támogatja (1. ábra). Ahogy azt a szakirodalmak is alátámasztják, ez több kognitív képességterületen átívelő fejlesztési folyamat eredménye és a meglévő komplex memorikus funkciók függvénye.

1. ábra A papírszínház fejlesztő hatása a célnyelvi kommunikációt meghatározó képességterületeken
Forrás: saját szerkesztés 2021.

A részterületek közötti összefüggéseket Pearson-féle korrelációval számoltuk. Akinek a figyelme leköthető egy papírszínházas meséléssel, annak megfelelő szintű a koncentrációs képessége is, és egyértelműen szereti a foglalkozásokat. A figyelem, a koncentráció és az affektív tényezők, mint például a papírszínház kedvelése erősen befolyásolja a szókincs fejlődését, a hallás utáni értést, a kommunikációs kedvet és a kreativitást egyaránt. A függő és a független változók között közepes erősségű szignifikáns összefüggés van $p<0,01$.

Viszont a figyelem, a koncentráció és a kedvelés szóemlékezettel való összefüggésének vizsgálata gyenge együttjárást mutat, de itt is szignifikáns az összefüggés $p<0,05$. Ez úgy értelmezhető a mintánkon, hogy a szóemlékezet kis mértékben függ a figyelmi és koncentrációs funkcióktól és attól, hogy a gyermek szereti-e papírszínházas foglalkozásokat

A figyelem, a koncentráció és a hallás utáni értés az önálló képről való német nyelvű mesélés feltétele, de nem egyértelműen függvénye $p>0,05$. Ez azzal a szakirodalomban megjelenített ténnyel magyarázható, hogy itt már az előzetes tudás előhívásáról és használatáról, beszédprodukcióról van szó, melyek más terület által is befolyásoltak, komorbidak (1. táblázat).

1. táblázat Képességterületek összefüggésének vizsgálatai

		figyelem lekötés	koncentráció	kreativitás fejlesztése	német szókincs fejlődése	hallás utáni értés	komm. kedv jav.	német szóemlékezet	német önálló mesélés
figyelem lekötés	Correlation Coefficient	1,000	,850**	,286*	,359*	,361*	,418**	,339*	,089
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,049	,017	,016	,005	,026	,567
koncentráció	Correlation Coefficient	,850**	1,000	,292*	,327*	,298*	,337*	,270	,067
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,044	,030	,050	,025	,080	,664
kreativitás fejlesztése	Correlation Coefficient	,286*	,292*	1,000	,401**	,204	,499**	,497**	,364*
	Sig. (2-tailed)	,049	,044	.	,007	,184	,001	,001	,015
német szókincs fejlődése	Correlation Coefficient	,359*	,327*	,401**	1,000	,497**	,716**	,451**	,447**
	Sig. (2-tailed)	,017	,030	,007	.	,001	,000	,002	,002
hallás utáni értés	Correlation Coefficient	,361*	,298*	,204	,497**	1,000	,439**	,341*	,082
	Sig. (2-tailed)	,016	,050	,184	,001	.	,003	,025	,595
komm. kedv jav.	Correlation Coefficient	,418**	,337*	,499**	,716**	,439**	1,000	,453**	,369*
	Sig. (2-tailed)	,005	,025	,001	,000	,003	.	,003	,015
német szóemlékezet	Correlation Coefficient	,339*	,270	,497**	,451**	,341*	,453**	1,000	,413**
	Sig. (2-tailed)	,026	,080	,001	,002	,025	,003	.	,006
német önálló mesélés	Correlation Coefficient	,089	,067	,364*	,447**	,082	,369*	,413**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,567	,664	,015	,002	,595	,015	,006	.

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Forrás: saját szerkesztés 2021.

A lineáris regresszió ANOVA táblája egyértelműen mutatja, hogy az óvodapedagógusok véleménye szerint a papírszínház kedvelése predesztinálja a papírszínház figyelemtartásra vonatkozó fejlesztő hatását, de a koncentrációét nem (2. táblázat).

2. táblázat A papírszínház kedvelés, figyelemtartás és koncentráció összefüggése

	B	Std. Error	Standardized Coefficients Beta	t	Sig.
figyelem	,543	,207	,588	2,629	,012
koncentráció	,232	,207	,251	1,124	,267

Dependent Variable: a papírszínház kedvelése

Forrás: saját szerkesztés 2021.

A papírszínház hatása a német szókincs fejlődésére szignifikáns együttjárással bizonyított ($p<0,01$), és ez a kapcsolat egyértelműen pozitív hatást jelez előre a hallás utáni értés és a kommunikációs kedv javítására (3. táblázat). Gyengébb predesztináló értékkel ugyan, de a német nemzetiségi óvodapedagógusok szerint a német önálló mesélés függvénye a célnyelvi szókincs megfelelő fejlődése (3. táblázat).

3. táblázat A német szókincs fejlődésének hatása a hallás utáni értés, a kommunikációs kedv javítása és az önálló mesélés képességeire

	B	Std. Error	Standardized Coefficients Beta	t	Sig.
hallás utáni értés	,260	,115	,261	2,265	,029
komm. kedv javítása	,455	,118	,501	3,861	,000
német önálló mesélés	,197	,101	,217	1,947	,059

Dependent Variable: német szókincs fejlődése

Forrás: saját szerkesztés 2021.

Összegzés

A papírszínház tökéletes eszköze a korai holisztikus fejlesztésnek és azon belül az idegen nyelvi és nemzetiségi nevelésnek. Hatékony és sikeres alkalmazása ugyanakkor nagymértékben múlik a megfelelő ismeretekkel, képességekkel, attitűdökkel és autonómiával rendelkező pedagóguson (vö. Kovács–Trentinné Benkő 2011).

Az online kérdőíves kutatásunkat azzal a céllal végeztük a német nemzetiségi óvodapedagógusok körében, hogy feltárjuk, mennyire elterjedt a papírszínház a német nemzetiségi nevelésben-oktatásban, és milyenek az óvodapedagógusok tapasztalatai a papírszínházzal való munkával, annak fejlesztő hatásával kapcsolatban. A megkérdezettek többsége ismeri és használja a papírszínhátat.

A zárt Likert-típusú kérdések összesített eredményei egyértelműen rávilágítanak arra, hogy a gyerekek számára élvezetesebb a meseolvasás, ha a papírszínházat segítségül hívják. Figyelemkoncentrációjuk nagyobb szintű, ezáltal a szövegértés is magasabb színvonalú. A vizuális támogatásnak köszönhetően a célnyelvi fejlődés egyértelműen kimutatható, mely elsősorban a célnyelvi kommunikáció területén jelentős. Egyértelmű a fejlesztő hatás a szókincsgyarapodásban és a német nyelvi hallás utáni értésben egyaránt.

A közeljövőben érdemes lenne egy nagymintás kutatást folytatni a témában, jógyakorlatokat gyűjteni az alkalmazhatóság területeiről és megosztani őket a pedagógusokkal a célnyelvi kommunikáció nagyobb fokú fejlesztése érdekében.

Irodalom

Árva V. 2019. Picture Books for Science Education in Bilingual Kindergartens. In: Camps-Casals, N.–Canals Botines, M.–Medina Casanovas, N. (eds.): *Storytelling Revisited. 2018. Gender, Language, Music, Cinema (15–24)*. Vic: Universitat de Vic. http://hdl.handle.net/10854/5979 (letöltve: 2021.05.24.)

Bereczkiné Záluszki A. 2018. Supporting Aesthetic Emotions Development by Literature in Nursery. In: Bajzáth A.–Bereczkiné Záluszki A. (eds.): *Beyond Inclusion – Early Childhood Education and Care in Hungary*. Budapest: Józsefváros Joint Crèches – Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-School Education, 80–92.

Csányi D.–Simon K.–Tsík S. (szerk.) 2016. *Papírszínház – módszertan kézikönyv*. Budapest: Csimota Kiadó.

Erb M.–Englenderné Hock I.–Heltainé Panyik E.–Heves F.–Klein Á.–Knáb E.–Manz A.–Manzné Jäger M.–Müller, M.–Rainer, P.–Seiler, H.–Szauer Á. 2010. *Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja*. Budapest.

G. Gődény A. 2020. Papír/színház, vagy amit akartok… A mesé(LÉS)ben rejlő fejlesztési lehetőségek az alsó tagozaton. In: Lózsi T.–Pölcz Á. (szerk.): *Disciplina in fabula. Közelítések a meséhez*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 203–215.

Gruschka, H.–Brandt, S. 2016. *Mein Kamishibai. Das Praxisbuch zum Erzähltheater*. München: Don Bosco.

https://csimota.hu/termekkategoria/papirszinhaz (letöltve: 2021.05.21.)

https://www.donbosco-medien.de/kamishibai/c-22 (letöltve: 2021.05.21.)

https://www.padlet.com/maredkla/immai (letöltve: 2021.05.21.)

https://www.udpi.hu/hu/ (letöltve: 2021.05.21.)

Klein Á.–Márkus É. 2020. Képeskönyvek nyelvjárásban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 8(3): 35–54.

Klement, S. 2021. *Sprache entdecken mit Kindern von 3–6. Sprachförderung mit dem Kamishibai*. In: Kamishibai – eine geniale Methode, Geschichten-Tipps. http://www.mein-kamishibai.de/sprache-entdecken-mit-kindern-von-3%E2%80%936 (letöltve: 2021.05.21.)

Kovács J.–Trentinné Benkő É. 2003, 2011. *A Task-based Reader on Methodology and Children's Literature.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 194. (1. kiadás 2003., 5. kiadás: 2011)

Makkai K. 2011. *Könyvmutatványosok*. https://konyvmutatvanyosok.wordpress.com/2011/10/20/papirszinhaz-azaz-a-kamishibai/ (letöltve: 2021.05.21.)

Nagy-Jónás I.–Svraka B. 2020. Autizmus és papírszínház. In: Endrődy O.–F. Lassú Zs.–Svraka B. (szerk.): *Sokszínű pedagógia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 326–340.

Trentinné Benkő É. 2014. Meseelemzés a korai idegen nyelvi fejlesztéssel kapcsolatos pedagógushallgatói nézetek, kompetenciák, tanulási eredmények feltárására. In: Márkus É.–Trentinné Benkő É. (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttértanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 390–411.

Trentinné Benkő É. 2015. *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. Takács Etel Pedagógiai Alapítvány kötetek. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Trentinné Benkő É. 2017. Gyermekközpontú pedagógusokkal a gyermekközpontú óvodai nevelésért: A pedagógusképzés szemléletformáló szerepe és a szakmai megújulás lehetőségei. In: Pálfi S.–Vargáné Nagy A. (szerk.): *Kora gyermekkori nevelés szakmai megújításának útjai, lehetőségei 1.* Debrecen: Egyetemi Kiadó, 20–31.

Trentinné Benkő É.–Árva V.–Medina-Casanovas, N.–Canals-Botines, M. 2021. English Language Children's Literature as a Springboard for Teacher-Researcher International Collaboration. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 9(1): 39–56.

12. Diaszpóra online szekció

A köznevelés reagálása a 21. század kihívásaira az Erasmus+ és a Határtalanul! programon keresztül

Kaszalik Zita
Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

Annak érdekében, hogy az új nemzedék minőségi oktatásban részesüljön, törvény rendelkezik a köznevelési rendszer irányításáról és működtetéséről. A munkaerőpiac erőteljes átalakulása miatt a köznevelés számára kitűzött feladatok folyamatos változásban vannak (Magyarország Kormánya 2019).

A 21. században a digitalizációnak köszönhetően óriási átalakuláson megy keresztül az élet minden területe. Egy olyan ipari forradalom, az Ipar 4.0 korszakában élünk, amelynek alapja az információtechnológia, ezáltal szükségszerűvé válik a köznevelés területén is a teljes szemléletváltás, a nemzetközi térbe történő kitekintés, együttműködés, a digitális eszközök magas szintű ismerete, alkalmazása. Közel 1 millió munkahelyet fog érinteni Magyarországon az automatizálás (McKinsey & Company 2018).

Óriási a munkaerőhiány a kereskedelem területén is, ahol a munkaerő hiányának az egyik lehetséges megoldását is az automatizálás jelentheti. Természetesen az automatizálás pillanatnyilag nem iktatja ki az embert mint munkaerőt, de az új nemzedék tagjainak mint potenciális munkavállalóknak már készülniük kell egy új típusú tudás megszerzésére annak érdekében, hogy megfeleljenek a magasabb elvárásoknak. Fontos kompetencia a kreativitás, a problémamegoldó gondolkodás, a digitális tér készségszintű használata, a kritikai gondolkodás, a kollaboráció. Ahhoz, hogy ezeket a kompetenciákat fejleszteni tudjuk, szükség van a megújulásra az új technikai elvárásokhoz történő alkalmazkodás miatt. Szükségeltetik ez annak ellenére is, hogy kutatások szerint Magyarországon nagyon sokan még a legalacsonyabb szintű digitális ismeretekkel sem rendelkeznek (European Commission 2017).

Az új típusú tudás megszerzéséhez szükséges kompetenciák elsajátításához, a digitális ismeretek megszerzéséhez természetesen tehetséges pedagógusokra is szükség van az oktatási rendszerben, akik élnek az élethosszig tartó tanulás lehetőségével, tudásukat képesek átadni a jövő nemzedékének. Szükség van továbbá olyan nemzetközi programokra, ahol akár idegen nyelven, akár anyanyelven képesek a felek együttműködésre, és az együttműködésük során szerzett tapasztalatok, jó gyakorlatok megosztásra kerülnek a jövő nemzedéke számára.

Jelen tanulmány szorosan épül azon gyakorlati tapasztalatokra, amelyeket a szerző az Erasmus+ DUDEN[1]–partnerekkel (az esseni Robert Schuman Berufskolleg, a székelyudvarhelyi Tamási Áron Gimnázium, a bécsi Modeschule im Schloss Hetzendorf és a Határtalanul! A Hunyadiak nyomában a Délvidéken elnevezésű) közösen végzett programok előkészítése, illetve megvalósítása során szerzett.

[1] Digitale Unterrichtsmaterialien für Digital European Natives

1. Erasmus+

„Az Erasmus+ az Európai Unió oktatást, képzést, ifjúságügyet és sportot támogató programja" (Tempus Közalapítvány 2021). Az Erasmus+ program Európa polgárai számára oktatást, képzést nyújt, mely tényezők később a munkahelyek megteremtésénél, versenyképességi szint emelésénél kiemelt segítséget nyújthatnak. Ezen munka koordinálását Magyarországon a Tempus Közalapítvány végzi.

„Szemtanúi vagyunk a készségek forradalmának – ahol a legnagyobb kihívást az emberek továbbképzése és felzárkóztatása jelenti a munka gyorsan változó világához. Azok, akik rendelkeznek a megfelelő készségekkel, lehetőséget kapnak arra, hogy kiválasszák hogyan, hol és mikor szeretnének dolgozni. Azok, akik nem tekintenek a jövő irányába, nem fogják felismerni, hogy hogyan javíthatnának az esélyeiken" (ManpowerGroup 2016: 2).

„A készségek forradalmában a szakértelem és a képesség az, ami igazán számít. Az alkalmazott képességek ciklusai még soha nem voltak ennyire rövidek, továbbá a Z generáció számára elérhető munkák 65%-a jelenleg nem is létezik" (ManpowerGroup 2016: 5).

Az Erasmus+ program lehetőséget ad a tanulóknak és a pedagógusoknak az új típusú munkahelyi igényeknek megfelelő kompetenciák fejlesztésére, a digitális ismeretek bővítésére. Kiváló lehetőséget kínálnak a mobilitási programok arra, hogy a diákok és pedagógusok más országokban nemzetközi tapasztalatokat szerezzenek, megismerjék az adott ország kultúráját, személyes kapcsolatokat kössenek a nemzetközi programban résztvevő diákokkal. Az új információk, a tapasztalatok, a tanári továbbképzések eredményei beépülnek az adott intézmények gyakorlatába, amely által emelhető az adott mobilitásban résztvevő intézményekben folyó munka minősége, eredményessége (European Commission 2017).

Az Erasmus+ programon belül különböző pályázati szektorok léteznek: felsőoktatás, köznevelés, szakképzés, ifjúság, felnőtt tanulás. Lehetőség nyílik mobilitási, partnerségi és stratégiai projektek megvalósítására. A mobilitási projektek esetén külföldi mobilitás során tanulás történik, a projekt többi részét az előkészítés, majd a produktumok gyakorlati alkalmazása, megosztása, terjesztése foglalja magában. A partnerségi programok esetében az együttműködés, a projektmunka jelenti a központi tevékenységet. A pályázatok benyújtását intézmények, szervezetek tehetik meg. A munkát a nemzeti irodák támogatják. Az oktatásnak, különböző képzéseknek, kiemelkedő szerepük van a munkahelyek megteremtése és a versenyképesség növelése érdekében. Ezért az Európai Unió ezt a rendkívül népszerű pályázatot hangsúlyosan támogatja és a 2021–2027 közötti szakaszban további lendületet kíván adni a programnak. A program költségvetése az adott időszakra 26 milliárd euro (Tempus Közalapítvány 2021).

Nagy jelentősége van a digitális tananyagok létrehozásának, hiszen ezáltal bővülhet a pedagógusok rendelkezésére álló eszközrendszer. Ezek a tananyagtartalmak rendelkezésre állhatnak a digitális oktatásra történő átállás esetén is, a számos jó gyakorlat elérhetővé tétele pedig jelentős segítséget nyújthat szükség esetén a pedagógusok számára is. A pandémiás időszak különösen felértékelte a digitális tananyagfejlesztés szükségességét, a jó gyakorlatok megosztását mindenki számára könnyen elérhető ingyenes felületeken (Farkas és mtsai. 2021).

A világjárvány időszakában a pedagógusok hatalmas erőfeszítéseket tettek a tanulás folytonossága érdekében, viszont a későbbiekben tovább kell fejleszteni azokat a készségeket, amelyek segítenek tájékozódni a digitális térben. E céllal jönnek létre a jövőben az Erasmus+ Oktatási Akadémiák *Az európai oktatási térség 2025-ig történő megvalósítása* 2020. évi bizottsági közlemény szerint (European Commission 2020).

A digitális készségek fejlesztését segíti a SELFIE for Teachers program a tanárokat megszólítva, illetve a Digitális Lehetőség Gyakornoki Program is, amely a felsőoktatási hallgatókat és a szakképzésben tanuló diákokat célozza meg (Weinhardt 2021).

A nemzetközi kapcsolatok során nyilván kiemelt jelentőséggel bírnak a nyelvi kompetenciák, hiszen a projektek multikulturális közegben zajlanak. Sajnos a hazánkban idegen nyelvet beszélők aránya alacsonyabb, mint az Európai Unión belüli átlag. Magyarország lakosságának 56,7%-a nem beszél egyetlen nyelvet sem, míg az uniós átlag 35,4% (Eurostat 2016).

Az Erasmus+ számos diák számára nyitott utat a világra. Magabiztosabbá tette a résztvevőket alacsonyabb szintű nyelvtudással is a külföldi utazások terén, kiemelten a légi utazást illetően. Vannak olyan diákok, akik a közösség által gyűjtöttek további motivációt ahhoz, hogy később akár önállóan is nekivágjanak a külföldi utazásoknak (Málovics és mtsai. 2015).

Az iskoláknak óriási szerepe van a nemzetközi információcsere lehetőségének megnyitásában, a különböző élethelyzetek pedagógiai lereagálásában, tanításba ágyazásában. A digitalizáció sem csupán az eszközök rendelkezésre állásáról szól, hanem arról, hogy modern, formabontó módszereket alkalmazzunk, ahol a diákok kamatoztathatják a már korábban megszerzett ismereteiket kooperatív együttműködés útján.

Halász Gábor nagyon érdekesen fogalmazta meg még 2007-ben, hogy mit gondol az iskola és az oktatás átalakulásáról, annak szükségességéről: „...az elkövetkezendő tíz–húsz évben háromféle országot fogunk látni magunk körül. Lesz olyan ország, amelyik beleragad abba, ami most van, és a 19. század óta változatlanul létezik, mert nem tud, vagy nem mer lépni ezen a területen. Lesznek olyan országok is, amelyek sikeresen túllépnek ezen, és képesek lesznek létrehozni az egyénre szabott tanulást nyújtó, kompetenciafejlesztésre épülő iskolát. Végül lesznek – és ez a legtragikusabb – olyan országok, amelyek megpróbálnak túllépni, de nem sikerül. Nos, az a gyanúm, hogy az első talán már kevésbé fenyeget minket, mert sokat tudunk arról, hogy mit nem lehet fenntartani. A harmadik forgatókönyv azonban komoly veszély: az, hogy tudjuk, mást kellene csinálni, de nem leszünk képesek megoldani. Ebből fakad talán az egyik legnagyobb kihívás” (Halász 2007: 29).

Az Erasmus+ is a reformok irányába tereli az oktatást, hiszen a közös térbeli kommunikáció, a különböző szimulációk, kiscsoportos munkák, a jó gyakorlatok megosztása mind olyan iskola működését feltételezik, ahol fontos szerepe van a kompetenciafejlesztésnek. A pandémia is számtalan online kommunikációs felület kipróbálását kényszerítette ki az oktatásban (pl.: Teams, Zoom, BigBlueButton, Discord). Az új online térben működő oktatás számára korábban még nem ismert appok, weboldalak megismerése vált elkerülhetetlenné, mint például a Genially, X-Words, QR-Code-Generator, Biteable, LearningApps, Learningsnacks, Wordwall, Mindmeister, Adobe Sparks, Padlet, Prezi, Redmenta, QuizAcademy, Mira, Quizlet, Spatial.io, SpatialChat, Quizacademy, Findmind, Wordpress amelyek alkalmazása kizárólag az elméleti és a gyakorlati ismeretek összekapcsolásával jöhetett létre (Kaszalik 2021a).

Az Erasmus+ gyakorlatában a diákok önállóan alkalmazzák a digitális anyagokat a tanári magyarázat szerint, amelyekből aztán tanári ellenőrzés alatt, az értelmezések megbeszélését követően valamilyen önálló produktum születik. Ez a módszer egy új tanulási forma – a tükrözött osztályterem (flipped classroom) – gyakorlatára hasonlít, mely hibrid tanulási forma folyamatos, intenzív tanulói munkát igényel egyéni értékeléssel, folyamatos visszajelzéssel összekapcsolva. Itt a tanórai és az otthoni tanulás felcserélődik, a tanár nem végez közvetlen irányító munkát, és nagyfokú bizalmat szavaz a diákoknak, tanulás iránti elkötelezettségüknek, motivációjuknak (Csillik 2017).

2. Határtalanul!

A magyar nyelv szótára szerint a határtalanul szó jelentése, értelmezése: 1) Vég nélkül, szertelenül. 2) Korlátozás, megszorítás nélkül (Czuczor–Fogarasi 1862: 1465).

A 2010 óta működő Határtalanul! program egy sajátos projekt, amelynek egyedi jellegét az adja, hogy speciálisan a magyar–magyar kapcsolatok létrejöttét, ápolását szolgálja. A magyarországi diákok osztálykiránduláson vehetnek rész, amely költségeit pályázati alapon a magyar állam támogatja. A tanulmányi kirándulás során a diákok személyes kapcsolatokat köthetnek határon túli magyar diákokkal, megismerhetik a történelmi jelentőségű emlékhelyeket, építményeket, történelmi, földrajzi ismereteiket gazdagíthatják. Az iskolák beszámolói további intézményeket is ösztönözhetnek saját pályázat benyújtására (Határtalanul 2017).

A Határtalanul Középiskolai Vetélkedő a program népszerűsítését szolgálta a pandémia időszaka alatt. Az online vetélkedősorozat külhoni és anyaországi diákok közös részvételével került megszervezésre, ahol középiskolai osztályok mérhették össze általános tájékozottságukat a magyar történelmet, irodalmat érintő kérdésekben. Az első forduló tesztkérdései után a második és a harmadik fordulóban már virtuálisan is képviseltették magukat az osztályok, illetve a nagydöntőben már kreatív feladatok elkésztésére is szükség volt. A versenyzők tárgynyereményekben, illetve pénzjutalomban részesültek (Kaszalik 2021b).

Ezek a nemzetközi kapcsolatok, együttműködések, az oktatás és a kultúra, lehetőséget teremtenek arra, hogy a diákok megismerjék más nemzetek kultúráját, együttműködjenek egymással a határon átnyúló mobilitások során, felfedezzék, hogy mindenkinek közös érdeke a projektek nyújtotta lehetőségek maximális kihasználása.

Gyakran előfordul. hogy annak a tájnak a határa, amelyet felkeresünk, illetve a területre vonatkozó közigazgatási határ nem egyezik, mivel azonban nem érzékeljük a táj változását, magát a közigazgatási vonalat sem vesszük észre. Egy országhatáron történő átlépés esetén már érzékeljük a változást, hiszen más az ott élők gondolkodása, ami megjelenik a tájjal kapcsolatban is. Az országhatár átalakulást indíthat el hosszú idő alatt a tájban, illetve a társadalomban, így a projekt során a diákok és pedagógusok feladata a közös pontok, történelmi kapcsolódások megkeresése, megismerése (Sallay és mtsai. 2017).

A Határtalanul! program 2010-ben a Határon Túli Magyar Oktatásért Közalapítvány támogatásával indult, 2011-ben már a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. hirdetett pályázatot. A program feladata, a határon túli magyar–magyar kapcsolatok elősegítése, a magyar diákoknak a szomszédos országok magyarlakta területeire történő eljutásának támogatása, az ott élő magyar közösségekkel való kapcsolat felvételének, cserekapcsolatok kialakításának ösztönzése. A program során a magyar diákok megismerhetik a külhoni magyarságot, és az ott élő magyarok is lehetőséget kapnak Magyarország megismerésére. A pályázat során az utazási célpontok: Erdély, Partium (Románia), Felvidék (Szlovákia), Kárpátalja (Ukrajna), Vajdaság (Szerbia).

A Határtalanul! pályázat az igények alapján már kiterjesztésre került a szórványban[2] és a diaszpórában[3] élő magyarság számára is, melynek során a pályázók az anyaországon kívül a Kárpát-medence magyarok által lakott területeire is ellátogathatnak. Ezek a pályázók az adott magyar közösség hétvégi iskoláiba járnak, cserkészcsapatok tagjai vagy olyan fiatalok, akik aktív résztvevői a hagyományőrző egyesületek munkájának (Határtalanul 2017).

A pályázatok nagyrészt nemzeti, illetve egyházi ünnepekhez kapcsolódó programokat céloztak meg, melyeken keresztül lehetőség nyílik a magyar hagyományok jelenléti megtapasztalására. A programon nagy számú résztvevő képviseltette már magát az Európán kívüli diaszpórából is. Legnagyobb számban Argentínából, Ausztráliából, Kanadából, az Amerikai Egyesült Államokból, Brazíliából és Uruguayból ékeztek a diaszpóra és a szórvány program részvevői. Az európai résztvevők közül a Kárpát-medencéből érkeztek legtöbben a 25 év alatti fiatalok (Határtalanul 2017).

A program Európán kívüli résztvevőinek megoszlása:

- Dél-Amerika 46%,
- Észak-Amerika 26%,
- Ausztrália 18%,
- Közel-Kelet 6%,
- Afrika 4%.

A program európai résztvevőinek megoszlása:

- Kárpát-medence 86%,
- Nyugat-Európa 6%,
- Közép-Európa 5%,
- Észak-Európa 2%,
- Dél-Európa 1% (Határtalanul 2017: 67).

A magyar-magyar kapcsolatok során lehetőséget kapnak a diákok a diaszpórában és a szórványban is a magyar nyelv gyakorlására, hiszen az együttműködések kiemelt célja a köznyelv magas szintű elsajátítása.

A Határtalanul programon keresztül lehetőség nyílik tehát a Magyarország határain kívül élő szervezetek szakmai megerősítésére, új kapcsolatok létrejöttén keresztül egyfajta inspirációra, amely aktiválja az együttműködéseket az anyaországi intézményekkel, szakmai szervezetekkel.

Összegzés

A nemzetközi térben megvalósuló együttműködések kikerülhetetlenek a 21. században. Az Erasmus+ és a Határtalanul! programokon kívül természetesen számos más hatékony programok is léteznek a határon túli, határokon átnyúló kapcsolatépítésre, de e két programnak sikerült kiemelkedően magas számú fiatalt megszólítani, együttműködésre

[2] A szórvány olyan közösségeket jelöl a Kárpát-medencében, amelyek területileg nem a mai Magyarország határain belül élnek. Lakóhelyüket tekintve kisebbségekben élnek más etnikai csoportokkal vegyesen (Szarka 2007). A köznyelvben a szórvány az, ami nem a tömbmagyarsághoz tartozik és magárahagyatottság jellemezi (Illyés 2005). Sajnos a szórvány egy rendkívül veszélyeztetett közösség, fokozottan érinti az asszimiláció kérdése. Egy érdekes tulajdonsága azonban, hogy folyamatos változás jellemzi. Ez a változás lehet akár a megszűnés, de az újratermelődés is. Teljes asszimiláció esetén sem tűnik el azonban a szórvány, hiszen a közösségre való emlékezés befolyásolhatja az adott területen élők szokásait, kultúráját, hagyományait.

[3] A diaszpóra nyugati migrációs tartalommal bír a közbeszédben. Két fogalom kapcsolható tehát össze az imént magyarázott fogalmak esetében. A diaszpóra kifejezéshez a migráció, a szórvány kifejezéshez pedig az asszimiláció társítható (Szarka 2007). Természetesen a diaszpórán és a szórványon belül is nagy különbségek tapasztalhatóak a magyar minták követésében, amelyeket folyamatosan befolyásolnak az aktuális hatások, így folyamatos változás tapasztalható (Tátrai 2020).

ösztökélni egyértelmű lehetőségek felkínálásával. Az utazások során új helyeket ismerhetünk meg, megtanulhatunk egy új nyelvet, vagy akár elmélyíthetjük már meglévő nyelvismeretünket, támogatást igényelhetünk a programok ideje alatt, megismerhetjük rejtett képességeinket az új impulzusok befogadásán keresztül. A programokon való részvétel során a tapasztalatok azt mutatják, hogy a robbanásszerű technológiai fejlődés következtében kikerülhetetlen a digitalizáció, a nemzetközi együttműködés, a kommunikáció, az elsajátított ismeretek folyamatos megújítása.

A köznevelés feladata tehát elodázhatatlan azon tekintetben, hogy olyan tudást szerezzenek a jövő nemzedékének tagjai, amely alkalmassá teszi őket az új elvárásoknak való megfelelésre, a hazai és a nemzetközi térben szükséges hatékony együttműködésre. Ebben a folyamatban pedig óriási szerepe van a megújulásra képes pedagógus társadalomnak (Andor 2018).

Irodalom

Andor L. 2018. A digitalizáció és a munka világa. Mi várható a robotforradalom után? *Magyar Tudomány* 179(1): 47–54.

Czuczor G.–Fogarasi J. 1862. *A magyar nyelv szótára.* Pest: Emich, 1465.

Csillik O. 2017. Hibrid oktatás (Blended Learning). In: Bodnár É.–Csillik O.–Daruka M.–Sass J.: *Varázsszer-e a tükrözött osztályterem*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulás Központ, 24–36.

European Commission 2017. Strengthening European Identity through Education and Culture. EUR-Lex - 52017DC0673 - EN - EUR-Lex (europa.eu) (letöltve: 2021.10.10.)

European Commission 2020. *Communication from the Comission to the European Parlament, the Council, the Eurpean Economic and Social Committe and the Committee of the Regions* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0625 (letöltve: 2021.11.28.)

Eurostat 2016. Number of Foreign Languages Known (self-reported) by Sex. https://tinyurl.com/2nx2zdfa (letöltve:2021.10.10.)

Farkas A.–Földeáki A.–Főző A. L.–Frész A. J.–Genáhl K. J.–Horváth Á.–Jánossy Zs.–Kapcsáné J.–Krajcsovicz Á.–Neumann V.–Pintér G.–Sió L.–Szabados T.–Szalay S. Zs.–Szilágyi Á.–Timár B.–Tóth T. 2021. *Digitális pedagógiai módszertani ajánlások gyűjteménye.* Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tavoktatas/Modszertani_gyujtemeny_01_08_compressed.pdf (letöltve: 2021.11.28.)

Halász G. 2007. Képességfejlesztés, iskolavezetés, iskolavezetés, paradigmaváltás. In: Kiss É. (szerk.): *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. Veszprém–Pécs: Pannon egyetem BTK. Pécsi Tudományegyetem BTK, 29.

Határtalanul 2017. *Határtalanul! 2013-2016.* Emberi Erőforrás Támogatáskezelő, 1., 26., 63., 67. https://emet.gov.hu/app/uploads/2020/10/Hatartalanul_kiadvany_07_02.pdf (letöltve: 2021.10.02.)

Ilyés Z. 2005. Szórványkutatás, szórványértelmezés. Megjegyzések a Kárpát-medence szórványközösségeinek társadalomtudományi vizsgálatához. In: Ilyés Z.–Papp R. (szerk.): *Tanulmányok a szórványról.* Budapest: Gondolat – MTAKI, 64.

Kaszalik Z. 2021a. *Sikeres Erasmus+ DUDEN program online felületen.* https://gymsmkik.hu/sikeres-erasmus-duden-program-online-feluleten (letöltve: 2021.11.20.)

Kaszalik Z. 2021b. *Online vetélkedés Határtalanul!* http://ujoldal.palffy.hu/index.php/14-hirek/598-online-vetelkedes-hatartalanul (letöltve: 2021.11.20.)

Magyarország Kormánya 2019. *Az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia 2021-2030.* https://2015-

2019.kormany.hu/download/d/2e/d1000/K%C3%B6znevel%C3%A9si%20strat%C3%A9gia.pdf (letöltve: 2021.10.03.)

Málovics É.–Prónay Sz.–Kincsesné B. 2015. Az „Erasmus-nemzedék" útra kel – Y generációs egyetemisták külföldi utazási motivációinak és szokásainak feltárása. *Marketing&Menedzsment* 49(1): 43–57.

ManpowerGroup 2016. *A készségek forradalma. Digitalizáció, az ember és a képesség fontossága.* https://adoc.pub/a-keszsegek-forradalma.html (letöltve: 2021.11.28.)

McKinsey & Company 2018. *Átalakuló munkahelyek: az automatizálás hatása Magyarországon,* 2., 5. https://tinyurl.com/yckfh57h (letöltve: 2021.10.10.)

Sallay Á.–Valánszki I.–Mikházi Zs.–Dancsokné E.–Máté K.–Filepné K.–Kollányi L. 2017. Határokon át – határtalanul: Átalakuló turisztikai kapcsolatok határon átnyúló világörökségi területeken In: Régi T.–Rátz T.–Michalkó G. (szerk.): *Turizmus és transzformáció.* Orosháza-Budapest: Kodolányi János Főiskola, 217–234.

Szarka L. 2007. A szórványhelyzet identitásszerkezeti sajátosságairól. *Pro Minoritate* 2007 (Tavasz): 10–19.

Tátrai P. 2020. A kárpátaljai magyar szórvány kutatása. *REGIO* 28(1): 5–34.

Tempus Közalapítvány 2021. *Erasmus+ program* https://tka.hu/palyazatok/108/-erasmus (letöltve: 2021.10.02.)

Weinhardt A. 2021. *Uniós források* https://www.portfolio.hu/unios-forrasok/20211029/szamos-sikertortenet-van-magyarorszagon-ez-brusszelbol-is-latszik-507760# (letöltve: 2021.11.13.)

A babák és plüssök szerepe a gyermeki lélek fejlődésében és a tanulásban

Körmendi Mária
Baden-Württembergi Konzuli Magyar Iskola, Stuttgart

Bevezetés

Hogyan hat a gyermekre a játék, amelyben látszólag valaki más a főszereplő? Vajon a báb, baba csak egy játék az idő eltöltésére vagy lehetőség a belső én kivetítésére? Ki vagy mi a báb? Milyen belső és külső tartalmakat jelenít meg a bábbal a gyermek? Milyen űrt töltenek be a bábok? Hogyan segíthetjük a bábokkal a kommunikációt, a nyelvtanulást? A munkámban azt mutatom be, hogy saját pedagógiai gyakorlatomban milyen szerepet kapnak a bábok.

Bár a könyvek és tanulmányok, amelyekre hivatkozni fogok, javarészt a színpadi bábokat jelölik meg az önkifejezés eszközeként, saját tapasztalatom alapján a báb szerepét betöltheti a játékbaba vagy egy plüssállatka is, ha az érzelmi többlettel telített.

1. Zlatko Bastašić és a bábok

Zlatko Bastašić az emberi kezet nevezi meg a legelemibb bábként (Bastašić 1988). Gondoljunk az „Ez elment vadászni…”, mondókára, ő ennek egy olyan változatát emeli ki, ahol az ujjak nevet is kapnak. Az ujjak patriarchális sorrendiségében az öreg, az ős (apa), aki elindít egy tevékenységet, az apa lesz a cselekvő, míg az a kicsi, aki minden előzetes tevékenység élvezője, maga a gyermek. A népmesékben a legkisebb gyermek, a kiskirályfi azonosítható ezzel az ujjal. A magyar nyelvterületeken is számos változata található ennek a játéknak, amely részben a testkép kialakítását szolgálja, ugyanakkor a szülői testközelséggel biztonságérzetet ad a gyermeknek.

Bastašić pszichoterapeuta, akinek fő kutatási és gyakorlati területe a gyermekek lelki elakadásának feltárása és kezelése. Foglalkozik a kommunikációs zavarokkal, a gyermekeket ért traumákkal. Ezek feloldásában, kezelésében sikerrel alkalmazza a színházi bábokat. Bár a szerző művei a 80-as, 90-es években jelentek meg, a mai napig alkalmazzák a bábozást mint módszert a terápiában, illetve a kommunikációs zavarok leküzdésében. A szerző témával foglalkozó könyvei közül néhány: *A bábnak érzelme és tudata van* (Bastašić 1988), *Színházi bábok a beszédzavarok leküzdésében* (Bastašić 1992), *Színházi bábok és a traumát szenvedett gyermek* (Bastašić 1993).

A terapeuta a bábokat már 30 éve alkalmazza sikeren a pszichoterápiában zágrábi rendelőjében a munkatársaival. A bábozással való foglalkoztató felvehető tárgy lett a zágrábi és a szarajevói egyetem pedagógiai szakirányán. Több szakdolgozat foglalkozik a témával. Csak néhány gondolatot emelnék ki ezekből. A bábok típusa is meghatározza, hogy hol alkalmazható sikeresen. A narrátor – mesélő báb – kiemelten fontos a tanulásban. Egy felmérés eredményének elemzése azt mutatja, hogy a bábokat kevesen alkalmazzák a (nyelv) tanításban, de a jövendőbeli pedagógusok komoly lehetőséget látnak benne, hiszen a „báb akár rosszul is kimondhatja, amit én nem tudok, mert az nem én vagyok” (Grubišić 2018: 12).

A szarajevói egyetemen megjelent tantárgy ismertetőjében így foglalja össze a szerző módszerének lényegét: „A mese egy egzisztenciális emberi helyzetet fejez ki. Születésétől haláláig elkíséri, egyszerű módon ábrázolja a bonyolult családi kapcsolatokat, valamint az

egyén és a világ viszonyát, amelyben él. Az érés és a növekedés története, az ember azon képessége, hogy minden nehézség ellenére képes felépíteni és kiterjeszteni határait. A mese egyszerűsége lehetővé teszi, hogy a gyermek, de a bennünk lévő gyermek is, kivetítse félelmeit, konfliktusait, különböző érzéseit. Ezért nem meglepő, hogy sok terapeuta a tündérmesékhez folyamodik gyógyírként. A színpadi bábok segítségével sok gyerek eljátszotta problémáit ügyesen beleolvadva az általa korábban megalkotott történetbe. Az ilyen személyes történetek mindig a környezettel vagy a saját énünkkel kapcsolatos problémákat tükrözik. A maszkokkal vagy bábokkal való játék lehetővé teszi mind a fájdalmas tartalmak, mind az agresszív késztetések lejátszását. Különösen fontos az agresszív impulzusok feldolgozásában. Történetté és játékká lefordítva a düh, az agresszió olyan formában jelenik meg, amely nem veszélyeztet minket vagy másokat. A mese pedig az az egyszerű forma, amely nem mutatja jobbnak a világot és az embereket, mint amilyenek, hanem azt mondja, hogy a világ tökéletlenségében is az ember saját közege, ha akar, harcolhat egy nemesebbért, és ez az erőfeszítés nem hiábavaló" (Bastašić 2019: 1).

2. Bábok, babák plüssök szerepe a nevelésben és az oktatásban

A bábok fajtáival és eredetével most nem foglalkozom, mindegyiknek megvan a maga helye és szerepe, például a csupaszáj kézbábok igen alkalmasak a beszédre. Tulajdonképpen akár bábról van szó, akár játékbabáról, akár valamilyen plüssről, akkor válnak alkalmassá a segítői szerepre, ha megtöltődnek lélekkel. Móra Ferenc *Dióbél királykisasszonya* is a képzelettől válik babává. A csutka sem a rongyoktól kel életre, amibe belebugyolálják, hanem attól, amit a gyermek megtestesít vele.

Sem a baba kinézete, sem az eredete nem számít, hagyni kell a gyermeknek, hogy szabadon válasszon, töltse meg a személyes létélményeivel, és keltse életre a kiszemelt játékot. Soós Emőke, bábos az egyik vele készült interjúban így fogalmaz: „A bábu, a maga groteszkségével különleges és hatalmas vonzerővel bír. Ez a kis élettelen figura gondolatokat, érzéseket tud közvetíteni, és a segítségével esetleg jobban ki tudjuk fejezni azt, ami bennünk van" (Mikóczy 2017).

3. Saját gyakorlat és tapasztalat

Szerencsésnek mondhatom magamat, mert félévesen kaptam egy nálamnál nagyobb macit, bár a 60 év őt is megtépázta kicsit, igazi családtag ma is. Akkor húztam, vonszoltam magammal, hogy megmutassam neki a magam kis világát, ma elfér az ölemben, de még mindig az a megértő pajtás, akit barátként megálmodik az ember magának. Kapcsolataimban meghallgató ember vagyok, ezért a maci ventilál ebben a rám osztott, majd vállalt szerepemben. Még iskoláskorom előtt kezdtem el vele „iskolásat" játszani, így ő volt az első diákom.

Kamaszkorom nagy élménye volt az akkori szabadkai Népszínház egyik színésznőjétől kapott igazi marionettbáb. Kopott volt, rongyos is, valószínűleg azért is selejtezték le, de nekem színházillatú volt, egy olyan világ képviselője, ahová titkon mindig is vágytam. Aztán hosszú évekig csak élettelen játékbabákkal találkoztam. Hatalmas mackógyűjteményem volt, de csak tárgyként voltak jelen, ugyanakkor magukban hordozva azt a régi élményt, amikor a játékaim még éltek.

Egyetemi éveim után kaptak ismét szerepet a bábok. A gyermekem édesapja pszichológusként gyakran alkalmazta a bábokat a szabadkai, majd az egyik békéscsabai kisegítő iskolában. Magam is szívesen beültem a filcből készült bábok közé „játszani". Az egyik báb különösen megmaradt az emlékezetemben. Gyönyörű királykisasszony volt, aranyba hajló szőke fonal hajjal, koronával, csak egy valami hiányzott róla, a szája. Sok kislány választotta őt, akinek nehézsége volt a szóbeli megnyilvánulással. Aztán a foglalkozások során mégis megeredt a királylány nyelve, s a kislányok vele együtt kimondták

mindazt, amit báb nélkül képtelenek lettek volna.

Ettől kezdve az én tanári eszköztáramban is helyet kaptak a játékok. Több mint harminc éve foglalkozom gyermekekkel: ebből öt évet tanítottam Szabadkán alsósoknak magyart mint környezetnyelvet, aztán Békéscsabán középiskolai magyartanárként dolgoztam, és hét éve tanítok Stuttgartban a hétvégi magyar iskolában különböző korosztályú gyerekeket. Emellett önkéntesként többféle gyermekfoglalkoztatáson vettem részt.

Az itt bemutatott játékokra az jellemző, hogy bár anyaguk, méretük, anyagi értékük teljesen eltérő, mégis többletjelentést hordoznak nemcsak a gyermeknek, hanem a külső szemlélő számára is. A báb valamilyen hiány betöltéseként jelenik meg. A báb betölti azt a helyet, ahol bizonytalanság van a gyermekben, kimondja vagy megmutatja, hogy hol van az az elakadás, ahol a tanárnak pedagógiai vagy pszichológiai módszereket alkalmazva segítenie kell. Mik ezek a hiányok, elakadások?

Bemutatok néhány példát a saját gyakorlatomból, amikor a bábozással vagy valamilyen plusz eredményt tudtam elérni vagy pedig a célom elérésében segítségemre voltak. Azt szeretném ezekkel alátámasztani, hogy a gyermekek mennyire komolyan veszik a játékot, amelyben egyszerre kap szerepet a maguk világa és a környezeté.

A bábok használata pedagógiai eszközként szinte azonnali sikert mutat, hiszen a gyermek nagyon rövid időn belül – a báb szerepébe bújva – bátrabbá válik a kommunikációs megnyilvánulásában. A visszacsatolási idő lerövidül, a sikerélmény hamarabb bekövetkezik.

A lelki elakadások esetében elsősorban a feltárást segítik a bábok, komolyabb helyzetekben, ha a “kijátszás” nem segít, akkor figyelmeztetést kapunk, hogy szakember segítségét kell kérnünk.

Amikor a narrátor pedagógus kilép a felnőtt szerepből, akkor helyette a tanulóhoz közel álló figura mutatja meg a követendő mintákat, amelyeket követve a gyermek személyisége fejlődik. Igen hasznos tud lenni a viselkedési görbetükör bemutatása egy baba segítségével.

A 3. fejezet eszközeit a következő szempontrendszer szerint válogattam össze:

- közösségalakítás vagy közösségerősítés (Vica),
- családi problémák feltárása (Micimackó, piros kutya, irodalmi példa),
- érzelmi intelligencia fejlődésének elősegítése (Tibike),
- nemi szerepből adódó sztereotípiák feloldása (lány baba fiú kézben),
- tanulást segítő, nyelvi akadályok leküzdésének előmozdítása (Sünike),
- szorongás, lelki elakadás feloldása (szörny).

3.1. Vica

Békéscsabán a középiskolás fiatalok nagy megmozdulása a Garabonciás napok, amelyen az iskolák pályáznak a diákpolgármester posztra. A „vízműsök” a kampányhoz egy zsák szálhibás harisnyát kaptak az egyik támogatótól, s mivel a 18 éves is csak gyerek még és a kreativitásuk határtalan, így megalkották Vicát harisnyából, akinek különösen a loknis frizurája volt csinos. Legalább két méter magas volt, aránytalanul hosszú végtagokkal, a lányoktól kapott ruhái egy kis top és rövidnadrág még inkább kihangsúlyozta ezt. Hónapokig „élt” velünk a tanteremben, az utolsó padon ült, rendszeresen beszélgettünk vele, részese volt a mindennapjainknak, és bizony sok csínyt elkövetett, nem szeretett házit írni és szerette a zsíros kenyeret, mint minden igazi földmérő. Még Gregor Samsa temetésén is ott volt, aki ugyan csak egy légy volt, de az osztályom bogárnak járó tiszteletet adott neki.

Vica már a nevében is a Vízműre hajaz, és a végzősök egyik kedvenc szaktanárának neve is ez, egyértelmű, hogy ő testesítette meg azt a biztonságot, amit a középiskola adott. Része volt egy olyan közösségnek, ami megtartó erővel bír. Amíg Vica van, addig vannak osztálytársak, osztályfőnök, nem kell az érettségitől félni és semmitől sem, ami utána jön.

3.2. A piros kutya

A békéscsabai állatvédőkkel rendszeresen tartottunk foglalkozásokat kisgyerekeknek, ahová a terápiás és az örökbefogadható aprótestű kutyákat és macskákat is elvittük. Játszóházunkban a gyermekek állatos gipszfigurákat festhettek be temperával. Az egyik 3 éves forma kisfiú pirosra színezte ki saját kutyáját. Anyuka röstelkedett is miatta, szabadkozott, hogy az ő gyereke bizony tudja már, hogy a kutya barna, csak éppen arról felejtett el mesélni, hogy a kisfia milyen dühkitörést kapott, amikor megtudta, hogy nem viheti haza a kiszemelt korcsot, mert nekik majd egyszer fajtiszta kutyájuk lesz. A haragot és a szeretetet ezzel a színnel tudta ráfesteni arra a bábra, amit féltő óvatossággal csomagolt be a zsebkendőjébe, és vitt haza egy előrevetített igazi kutyus másaként.

3.3. Micimackó

A ballagó diákok ajándéka volt ez a 2–3év körüli gyereknagyságú plüss. Amikor szerenádozni jöttek a fiatalok – abban az évben több osztályom is volt – figyeltem a reakciójukat a macira. A teljesség igénye nélkül néhány megnyilvánulás: „Ölbe veszem, ringatom." Ez többnyire a lányok estében volt ez megfigyelhető. Az egyik lány, ki sem akarta venni az öléből a mackót, 3 évesen veszítette el az anyukáját és minden vágya az volt, hogy egy nagy, teljes családban éljen. Ma már többgyermekes anyuka. „Olyan jó hozzábújni." Ez a párkapcsolatra vágyó, minden lányban a pici korában elvesztett anyukáját kereső fiú válasza a külvilágnak. „Észre sem veszem, hogy itt van." Ez a „nagyfiúk" jellemző viselkedése, akik még keresik önmagukat, de azt a világért se vallanák be, hogy mennyire gyerekesek még. „Vidd innen!" Számomra megdöbbentő volt, ahogy az alkoholista anyuka visszahúzódó, csendes, viszonylag jól tanuló fia milyen kitörő dühvel vezette le a felgyülemlett, ki nem adott haragját, elkeseredettségét, püfölve, bokszolva a macit.

3.4. Tibike

Flóra egy 8 éves kislány, aki koránál fogva szívesen babázott. Kiemelkedően nagy figyelmet szentelt Tibikének, a csecsemő formájú babának. Gyakran vitte magával a játszótérre is, ahol kilépett az anyukaszerepből, amit ezzel a babával nem is tudott maradéktalanul ellátni. A közös hintázás árulta el Tibike igazi helyét a kislány életében, ő volt az annyira vágyott kistestvér, aki ott hintázik a nővére mellett a babahintában.

3.5. Nyuszik zokniból

Húsvéttájt szinte minden évben készítek zokninyuszikat. Az egyik kisfiútól őszinte, kendőzetlen kritikát kaptam: „De béna ez a nyúl!" Tény, hogy nem volt egy mesterműd. A hiány itt az elvárás és megvalósulás közötti különbségből fakadt. Jellegzetes esete annak, amikor a „mindent meg tud csinálni" magasságából lezuhan a felnőtt. A gyerekek könnyen megbocsájtják a hibáinkat, pár pluszöltés, apró javítás, és a felnőtt hiányossága feledésbe merült. A nyuszi lelke valamikor a készítés folyamatában mégis belekerült a rongyba. Kapott masnit, ragasztott szemeket. Több lett egy zokninál. Személyisége lett, sőt sorsa. Képessé vált a kommunikációra, tervei lettek. Első megmozdulása az volt, hogy beköltözzön a 8 éves kisfiú ágyába, majd a szívébe is.

3.6. Szerepek: a fiús és a lányos játékok

Csongor egy komoly kilencéves fiatalember, aki jó focista, rajong az autókért és a technikai kütyükért. Van egy másfél évvel fiatalabb húga, akinek a kedvéért hajlandó babázni. A játék első szakaszában, természetesen a fiú babával játszik, akinek éppen szerelőhöz kell vinnie az autóját, és rengeteget kell telefonálni. A következő szakaszban már a lány szereplővel is tud azonosulni, és eljut egészen a gyöngyfűzésig. A gyerekszoba rejtekében büntetlenül ki tudja élni azokat a nőies megnyilvánulásokat, ami a játéktéren kívül már nem lenne vállalható.

3.7. Sánta Ferenc: Kicsik és nagyok

Sánta Ferenc *Kicsik és nagyok* című novellájában egyszerre jelenik meg a kislány az anyukája szerepében és az abban a szerepben is, amibe a játékbabát helyezi. Gyengédséget ad, mert erre vágyik, a feltétel nélküli kényeztető szeretetre. „A babáját ringatva a melléhez szorította, és belépett a szobába. Egy pillanatra megállt, és visszanézett a másik gyerekre. Az zsebre dugott kezekkel nézte… Az ágyhoz lépett, és óvatosan lefektette a babát. Melléje térdelt, falevelekkel betakargatta, aztán nagyot sóhajtva melléje dőlt. – Jaj, a derekam, sohasem lesz vége ennek. Aludj csillagom, én is alszom azonnal, apuka is hazajön mindjárt, és hoz valamit az ő csillagának… Cirógatta a gyermek arcát, aztán a haját. A baba szemei kékek voltak, bután bámultak az égre. A szájáról lekopott a festék, csak itt-ott ült egy piros foltocska“ (Sánta 1982).

3.8. Utazó plüssök

Bár a legtöbb családban felhalmozás van plüssökből, s gyakran végzik az alig használatos játékok a kukákban, vannak olyan helyek és intézmények, ahol hiányt szenvednek belőlük, és szívesen fogadják őket ott, ahol valakivé válhatnak, aki nagyon hiányzik a gyermek életéből. A mentett, általában nagytestű játékot először itthon megtisztítom, utána megvarrom – ha szükséges –, majd megtöltjük lélekkel. Ez utóbbi úgy történik, hogy egy darabig itt „élnek” velünk a játékok, nevén szólítjuk, nincs állandó helyük, nem a szekrény mélyén laknak, hanem közlekednek a lakásban. Amikor felkészültek az utazásra, akkor elindulnak a célállomás felé. Nem gyömöszöljük dobozba, ha elég nagyok, a hátsó ülésen utazhatnak, szigorúan biztonsági övvel bekötve, és néha még a komoly határőrök arcára is mosolyt csalva. Ez a mosoly az, amiért a plüssökkel kell és érdemes foglalkozni.

3.9. Sünike

A Baden Württembergi Konzuli Magyar Iskolában alsós gyermekekkel való foglalkozásomban kapott szerepet Sünike, aki mentett plüss volt, egy apró termetű, jól öltözött sün fiúcska, olyan iskolás forma. Ebből aztán adódott az, hogy elvigyem az alsós gyermekeknek. A szokásos gyakorlatot követtük, hogy minden gyereknél egy-két hetet lehetett Sünike – aki nem szerette a Balázs nevet –, és utána jött a beszámoló, hogy mit csinált a vendégeskedése idején. Különösen szerette a születésnapokat. Amikor elindult a karácsonyi csomagküldő kezdeményezés, Sünikét elküldtük a tengerentúlra. Sokáig vártuk a visszajelzést, hogy szerencsésen megérkezett-e. Ennek hiányában sokáig téma volt Sünike kalandozása és új élete. Lett egy titkos, tanmeneten kívüli történetünk, amihez azok a tanulók is örömmel kapcsolódtak, akiknek nyelvi nehézségei voltak.

3.10. A félelmet zabáló szörny

Az alaphelyzet jellemző. Júlia szorongó kiskamasz, aki mind a német, mind a magyar iskolában a szülői elvárások következtében gyengébben teljesített. Megszólalásai visszafogottak voltak, legtöbbször az igen, nem válaszokra korlátozódtak.

A kislány örömmel újságolta, hogy karácsonyra kapott egy félelemzabáló szörnyet. Ez a becipzározható alaktalan báb elnyeli a gyermek félelmeit, szorongásait. Annak ellenére, hogy a tömegcikkről van szó, a kislány azon kívánságát mégis teljesítette, hogy bátrabban tudjon megszólalni.

Néhány évvel később felnőtt embernek is felkínáltam a szörnyecskét, és neki is segített egy olyan élethelyzet feldolgozásában, amit egyedül nem tudott a helyén kezelni.

4. Bábok a nyelvtanulásban

A bábok, babák szerepe vitathatatlan a nyelvtanulásban. A báb biztonságot ad a gyermeknek, hiszen a szereplő, akinek a bőrébe bújik, jól beszéli a nyelvet, nincsenek kommunikációs nehézségei. Ahogy a kezébe veszi a bábot, megnő a magabiztossága, nyitottabbá válik. A beszélő azonosul a szereplővel, de mindig megjelenik benne ő maga is.

4.1. A pálcikabábok

A pálcikabábokat 4 évvel ezelőtt kezdtem alkalmazni, egy-egy meséhez kapcsolódóan. Ezek elkészítése nagyon egyszerű, hiszen csak ki kell nyomtatni a kiválasztott figurát, majd körbevágni és a hátuljára egy pálcikát kell ragasztani, amivel a gyermek a bábot mozgatni tudja. Annak ellenére, hogy a mozgás az egyetlen életszerű a bábokban, mégis bele tudják élni magukat a gyermekek a szereplő helyzetébe. Az első *A róka és a gólya* volt, mivel abban sok a párbeszéd, így az elsődleges cél a mese feldolgozása volt és a beszéd gyakorlása. A gyerekek megszólalási kedvét erősen megnövelte a kezükben tartott szereplő, így néhány más mese szereplői is alakot öltöttek. A 2020/21-es tanév témája Szaffi volt, így minden szereplő megjelent bábként is, sőt a hozzá kapcsolt tartalmak szereplői is. Az csoportban több, éppen iskolába induló gyermek volt, így megjelent Vackor, s mindenki olyan ügyes és okos lett, mint Ugrifüles. Az online foglalkozásokon ezeknek az egyszerű báboknak hatalmas szerep jutott a személyes találkozás illúziójának létrehozásában.

4.2. Böbe, a tanmenet kerettörténetének főszereplője

A Baden Württembergi Konzuli Magyar Iskola idei témája: Egy év Magyarországon. Ehhez ki kellett találni a kerettörténetet, így egy utaztató regény részesei lehetnek a gyerekek. Mivel a csoportom felét már ismertem, így könnyebb volt a jellemeket kitalálni. Nem mindegyik karakter jelenik meg bábként – Böbe és Panka játékbaba –, de a többieket lerajzoljuk, így az utazás során minden szereplő közeli ismerőssé válik. Elsődleges cél Magyarország megismerése, ugyanakkor olyan élethelyzeteket teremtünk, amiket a gyerekek is átélhetnek az egész egyszerűtől (belépőjegy vásárlása) a bonyolultig (utazás egyedül). Közben a gyermekek élethelyzetei is megjelennek (nagyszülők távol), illetve a heti események (a német iskolában sikeres volt a beszámolóm)

A kerettörténet megalkotásával kialakult Böbe személyisége, környezete, a családi és baráti kapcsolatai is. A képzeletbeli Walter Hermann egy híres német újságíró, megbízást kap, hogy készítsen egy blogot, amelyben egy-egy országot mutat be egy éven keresztül nyártól nyárig. Először Magyarországra utazik, mert magyar gyökerei vannak, a nagymamája Gyula környékén élt, és a 2. világháború után telepítették ki családjával Németországba, Wernauba. Megkéri Szabó Lászlót, aki elismert fotós és jóbarát, hogy vállalja vele ezt az utat. A szállást és az utat is fizeti a blog szerkesztője. Laci azonban inkább a nővérénél lakna Szegeden, mert így magával viheti Erzsébet nevű leánygyermekét, akit be is irat erre az egy évre a Fekete István Általános Iskola 4. osztályába. A valós élethelyzetek és helyszínek Böbét kiléptetik az élettelen játékbaba szerepből, kalandjaival nemcsak magyarországi tájegységeket mutat be, hanem magatartásformákat, nyelvi szabályokat és emberi kapcsolatokat is.

4.2.1. Böbe születése

Személyes érintettségem is feltétel volt a főszereplő kiválasztásakor, mindenképpen egy olyan babát kellett találnom, ami hozzám is közel áll. Így az unokám babái közül kértem el egyet. Nem lehetett Barbie baba, a testalkata miatt. Jellemét, külső tulajdonságait több kislányból formáztam meg, szívemnek a legkedvesebbje lett az alapmodell. A haja szőkésbarna, bár eredetileg babaszőke haja volt, amit barna filccel kicsit megszíneztem, így kapott egy kis vörösesbarna árnyalatot is. Szeplős, mert az egyik lányka szeplős, aki – Böbe bemutatásakor –büszkén mutatta, hogy ő maga is szeplős, amikor meglátta az baba arcára

rajzolt pöttyöket. Olyan korú, mint a gyerekek, ő és a barátai pont olyan osztályba járnak, mint a csoport tagjai.

4.2.2. Böbében rejlő lehetőségek

A szereplők neve is lehetőséget ad új ismeretek szerzésére; a főszereplő neve Szabó (mesterség) Erzsébet (történelem, földrajz, néphagyomány, irodalom), az unokanővére, Panka (Anna) névével is lehet játszani (becenevek, Anna-bál). Erzsébet napkor megünnepeltük Böbe névnapját. Az egyik kislány boldogan mondta el, hogy neki a második neve Erzsébet. Rózsás képeslapot írtunk – Árpádházi Szent Erzsébetre emlékezve – Erzsébet királynénak.

4.2.3. Böbe életre kel

Az első reakció: „Ez egy baba!" Lassan kezdték megismerni Böbe történetét, családját. A helyzetgyakorlatokban maguk is Böbévé váltak. Böbe hibáit is megismerték: mindig kérdez, cserfes, imádja az édességet. Böbe szereti a divatot, szívesen hordja az unokanővére ruháit, és nagyon szeretne olyan lenni, mint Panka (testvérek a csoportban). Harmadik alkalommal vált „élővé". Amikor céltudatosan elfelejtettem Böbét elpakolni a foglalkozás végén. Ekkor már nem azt mondták, hogy a baba ott maradt az asztalon, hanem azt, hogy Böbe is haza szeretne menni. Ekkor jött az igazi meglepetés, az egyik kislány elvihette Böbét az őszi szünetben Magyarországra. Ott találkozott Pankával, voltak kalandparkban, amiről fotót is küldtek a csoportnak. Panka a példakép, Böbe sok mindenben utánozza, szereti hordani a kinőtt ruháit (gazdaságosság).

Azóta Böbe sorra jár a gyerekekhez, utána elmeséli miket csinált: tanult, babázott, játszótérre ment. Fontos, hogy a babák ne a fiókban heverjenek, a találkozások között is legyen „életük." Kapott új ruhákat, iskolatáskát a lányoktól, már az anyukák is részt vesznek a játékban, előkerülnek régi babák, készülnek a fotók. A sors furcsa fintora, hogy az a kislány, akinél Böbe volt, pont akkor lett beteg, amikor Böbe az orvosnál volt a téma. Böbe valóban hiányzott az óráról betegség miatt. A tanulás, a kötetlen beszélgetés mellett komoly közösségalakító szerepe is van ennek az egyszerű figurának: a közös, összekacsintó, cinkos bizonyosságnak, hogy ezek a babák mi magunk vagyunk.

Összegzés

Megállapíthatjuk, hogy a tanári eszközár és a lehetőségek szinte kimeríthetetlenek. A pedagógus személyisége határozza meg, hogy mit választ, amivel közelebb kerül a gyermekekhez és az oktatási céljainak megvalósításához.

Minden módszernek, ami a gyermekeket segíti tudásuk gyarapításában, lelki egyensúlyuk megteremtésében, megvan a létjogosultsága, ha ahhoz a pedagógus hitelesen nyúl. A bábok használata látszólag egyszerű, viszont a nyitottság és a képzelőerő feltétlen szükséges hozzá, hiszen csak akkor tudjuk életre kelteni, ha mi magunk is hiszünk az erejükben, legyen szó akár terepiáról, akár tanításról.

A báb szerepében megszólaló gyermek magabiztosabbá válik, leküzdi a szorongásait, kommunikációjában a bizonytalanság mérséklődik. A bábok betöltik azt a hiányt, amit esetleg a gyermek érez, legyen az az anyuka, testvér vagy egy adott tulajdonság. Annak ellenére, hogy javarészt pozitív szereplőt sorakoztattam fel, a negatív tulajdonságokat hordozó báboknak is megvan a szerepük, hiszen azokat le kell győzni, hogy a világ rendje helyreálljon.

A babák, plüssök és bábok – legyenek akár egy mese szereplői, vagy valós személyről formázottak – arra késztetik a gyermeket és a felnőttet is, hogy belemenjenek egy olyan szerepjátékba, amire a valós életükben még nem állnak készen, de egy jókor érkező „játék" segítséget nyújthat a kezdő lépések megtételében.

Irodalom

Bastašić Z. 1988. *Lutka ima i srce i pamet.* Zagreb: Skolska knjiga.

Bastašić Z. 1992. *Scenka lutka u terapiji govornih prome.*

Bastašić Z. 1993. *Scenska lutka i traumatizarino dijete*. Zagreb: Ministartstvo prosvjete i kulture.

Bastašić Z. 2019. *Kreativni modeli u komunikaciji i bajka* – mr.sc. dr psihijatar, psihoterapeut za djecu i odrasle https://bhidapa.ba/teme-otvorenih-modula/kreativni-modeli-u-komunikaciji i-bajka/ (downloaded: 11.11.2021.)

Grubišić D. 2018. *Uloga lutke u socio-emocionalnom razvoju djetete*. Zagreb.

Mikóczy E. 2017. *Soós Emőke: A bábok a színészek, mi vagyunk a lelkük, a mi lelkünk az övék is.* Békéscsaba: Mérleg.

Sánta F. 1982. *Kicsik és nagyok*. Budapest: Népszava.

Kreatív módszertani megoldások Kamishibai Papírszínházzal

Kövecsesné Gősi Viktória
Széchenyi István Egyetem, Győr

„A mesét hallgató gyerekben kialakuló belső képeknek hatalmas jelentőségük van, mivel ez az érzelmi tudás, a mesékben kódolt információk, szimbólumok elraktározódnak a jobb agyféltekében, és később is hozzáférhetővé válnak, mint a legmélyebb életbölcsességek. Ez a tudás erőforrásként jelenhet meg a krízis- és problémahelyzetekben is. A népmesék hol volt hol nem volt világa rokonítható a lelkünk legmélyén élő valósággal. A mese a főhős fejlődési folyamatát követi végig, egy valóságos metamorfózisnak lehetünk tanúi, ahol a megpróbáltatások, küzdelmek, fordulatok hatására a hős teljesen megváltozik, kicserélődik, újjászületik."
(Kádár 2012)

Bevezetés
Pedagógusként folyamatosan keressük a lehetőségeket arra, hogy miként tudjuk a digitális bennszülött generáció érdeklődését felkelteni, hogyan tudjuk fokozni motiváltságukat, hogyan tudjuk élményszerűvé tenni számukra a tanulást.

Ennek a folyamatnak egyik nagyon fontos eszköze a mese és a mesékhez kapcsolódó pedagógiai, módszertani, személyiségfejlesztési lehetőségek. A tanulmány egy olyan eszköz használatának lehetőségeit mutatja be, ami megelevenítve a mesét, azt színházzá alakítva az érzelmi intelligencia fejlesztésében, a magyar mint idegen nyelv tanításában is segítséget nyújthat a diaszpórában magyar nyelvet tanító hétvégi magyar iskolák pedagógusainak.

1. A mesék szerepe, jelentősége az oktató-nevelő munkában
A mesék oktatásban történő felhasználása nagyon szerteágazó. A többnyire az alsó tagozatos oktató-nevelő munkában – a különböző tantárgyakban integráltan megjelenő – nélkülözhetetlen szerepet betöltő műfaj azonban minden életkorban iránymutató lehet.

Éppen úgy az olvasói kultúra kialakításában, mint a pályaválasztásnál, az első szerelmeknél, a kamaszkori útkeresésben, vagy az érzelmi intelligencia fejlesztésében. „A meséknek nagy szerepe van a mindennapi életünkben, az oktatásban, a gyógyításban. Az egészséges mentális fejlődéshez nagy szükség lenne annak a komplex tudásanyagnak az átadására, amely évszázadokon keresztül folyamatosan megtörtént, aztán egyszer csak megszakadt. Ez azért is lényeges, mert a mesék olyan létfontosságú tapasztalatokhoz juttatják a gyerekeket, fiatalokat, amelyek megkönnyítik a külső és belső világban való eligazodásukat*"* (Boldizsár 2019: 18).

2. A Kamishibai papírszínház jellemzői, pedagógiai jelentősége
A mesékkel való alkotó-fejlesztő tevékenységek során írásomban szeretném kiemelni a papírszínház oktatásban betöltött szerepét. A Kamishibai papírszínház Japánból indult útjára, egy izgalmas lehetőség a mese színházzá alakítására. A mesélő fakeretbe helyezi el a történetet nagyméretű lapokkal, mely lapok hátsó részén olvasható a szöveg. A képek egymásra csúsztatva, egymást kiegészítve fokozatosan jelennek meg (Simon 2019). A papírszínház leginkább annak köszönheti népszerűségét, hogy bravúrosan ötvözi az élőszóval történő mesemondást a képekkel történő mesélés hagyományaival (Fekete-Szabó 2022).

1. ábra Papírszínház fakerete, meséje
Forrás: saját felvétel 2021.

A mesélés során a gyerekek együtt élvezhetik a képeket és a szöveget. A közös mesehallgatás kollektív élményt nyújt számukra, a fakeret (1. ábra) a keretben elhelyezett képekre, a történetre fókuszálja maximálisan a figyelmet. A változatos képkezelési technika dinamizmust ad az illusztrációknak. A lapokat az adott jelzéseknél lassabban, gyorsabban mozgathatjuk, vihart imitálhatunk, feszültséget kelthetünk a mozdulatokkal (Csányi és mtsai. 2016; Csák 2020).

A papírszínház igazi színházi élménnyé varázsolja a közönség számára a meséket, történeteket. Éppen ezért kelhet versenyre a gyerekeket körülvevő digitális világ eszközrendszerével. A papírszínház képes arra, hogy kicsit megállítsa az időt, katarzis élményhez juttassa a tanulókat. Ma Magyarországon egyre nagyobb népszerűségnek örvend a családok és az óvodák mesélési gyakorlatában, elterjedése a gyógypedagógiai ellátásban volt leginkább követhető, melynek az az oka, hogy a papírszínházzal támogatott mesélés jól alkalmazkodik az SNI gyermekek megváltozott észlelési, érzékelési és gondolkodási folyamataihoz, beszédértési szintjéhez.

A könyvtárakban és a kórházakban is találkozhatunk a mesélés ezen formájával. A történetek a különböző korosztályok számára a legkisebbektől a kamaszokig, de a felnőttekhez is szólnak, a felkínált témák korosztályonként eltérőek (Székely 2021).

A papírszínházat a felsőoktatásban pedagógiai területen, illetve a nyelvtanítás módszertanában is többen használják. A pedagógusképzésben a *Léleknek idő kell* című kurzusomon, melyben a tanító szakos hallgatók érzelmi intelligencia fejlesztését tűztem ki célul, gyakran használom a papírszínházat. A 2021–2022. tanév őszi félévében újra jelenléti oktatásban sikerült alkotó-fejlesztő foglalkozásokat tartanom két kurzusban 15–20 fő tanító szakos hallgatónak. A tantárgy keretein belül tapasztalataim szerint a pedagógusjelöltek nagyon szívesen ismerkednek ezzel az eszközzel, a mesélés és a játék új lehetőségeit villantja fel számukra.

Tanulmányomban egy foglalkozás menetét és tapasztalatait szeretném röviden, a teljesség igénye nélkül összegezni. Az alkotó-fejlesztő meseterápiás foglalkozások előkészítése nagy körültekintést igényel, a népmesékkel, kortárs mesékkel megvalósuló munka során első körben – a tanórák tervezéséhez hasonlóan – figyelembe kell vennünk a fejlesztési céljainkat. A mesék kiválasztása, a mesék által nyújtott fejlesztési lehetőségek tekintetében szükséges elemeznünk a választott mesét. A bemutatott foglalkozáson Séverine Vidal *Hogyan nőtt nagyra az égbolt?* című meséjét választottam. A 1,5 órás foglalkozás célja annak megláttatása, hogy hittel, akaraterővel, szeretettel, közös erőfeszítésekkel meg tudjuk

oldani közösségi életünk nehézségeit vagy egyéni életünk problémáit is. Fontos cél a digitális bennszülött generáció kapcsán, hogy képes legyen céljai mellett kitartani, még akkor is, ha úgy tűnik, hogy akadályok kerülnek elé.

További cél a hatékony megküzdési stratégiák támogatása. A választott mesében a kitartás, a hit, a közös célért való küzdés jelenik meg nagyon szépen és a generációk közötti együttműködés, egymás támogatása. Példát láthatunk a megküzdésre és a problémákhoz való különböző viszonyulásokra. A foglalkozás első részében nagyon fontos elem a metamorphosis meseterápia során (Boldizsár 2019) a beléptetés a mesei térbe, mely ebben az esetben egy darabokra szétvágott Csíkszentmihályi Mihálytól származó, a képességről szóló idézet csoportmunkában történő helyes összerakásával valósult meg.

A belépés során egy kis madárformát kaptak a hallgatók, amire felírták egy olyan gyermekkori vágyukat, tervüket, céljukat, amit sikerült megvalósítaniuk eddigi életük során. A foglalkozások során a beléptetéshez, a ráhangolódáshoz kapcsolódó feladatok mind azt szolgálják, hogy a mesét hallgató közönség nyitottá és befogadóvá váljon a mesére és mindkét agyféltekét aktivizáljuk ebben a folyamatban. Ezért van fontos szerepe az érzékszerveket élesítő gyakorlatoknak, továbbá a különböző meditatív gyakorlatoknak. Ennél a foglalkozásnál ezt a célt egy meditációs gyakorlat szolgálta Bagdi Emőke: *Pszichofitness* című könyvéből (Bagdy 2017). A bevezető, rávezető szakaszt követően a mesemondás Kamishibai Papírszínház segítségével történt. Először találkoztak a hallgatók ezzel az eszközzel, nagyon tetszett nekik és többen is kiemelték, hogy szeretnének erről többet tanulni.

Pedagógusképzésben az is nagyon fontos, hogy a hallgatók számára példát, mintát adjunk, módszertani segítséget az élőszavas és olvasott meséléshez. A mesét követően arra kértem a hallgatókat, hogy válasszanak ki az elhelyezett sokféle kendő közül egy olyat, ami a mesével kapcsolatos érzéseiket tükrözi. Ezeket az érzéseket, gondolatokat azonosítottuk, majd ezt követően mélyedtünk el a mese részleteiben. A papírszínház képeit összevágtam, és 4 csoportban kellett a 4 különböző képet összerakni, majd ezt követően arra reflektáltak, hogy milyen üzenetet hordoznak a csoportok számára az összerakott képek. Izgalmas volt, hogy az évfolyamon, ahol több szemináriumi csoportban is dolgoztunk ezzel a mesével, mennyire más szemszögből közelítették meg a mesét. Volt olyan, ahol teljes egészében a pedagógushivatásra reflektáltak a feladatot követően. Ezt követően került sor a mese feldolgozása során a személyes sík bekapcsolására. Ehhez a részhez OH-kártyákat (Resilio csomag) vittem be az órára. Az OH-kártyák 1970-ben születtek meg egy alternatív terápiás lehetőségként. A módszer több lépcsőn, rengeteg variáción ment keresztül. Ennek eredményeként új, speciális kártyacsomagok születtek, melyek együttes névvel az Asszociációs Kártyák nevet viselik (Németh–Fodor 2017). Az Asszociációs Kártyákkal végzett munka nagyon jó lehetőséget teremt a kreativitás, az önismeret, a kommunikáció fejlesztésében, új gondolatok, felismerések azonosításában. Használata képzéshez kötött, a különböző végzettséggel (pedagógia, pszichológia, szociális) rendelkező szakemberek kompetenciájuknak megfelelően tudják alkalmazni ezeket. A kártyákkal végzett munka tapasztalatai azt mutatják, hogy a szimbólumok, képek elindítják a képzeletet, az asszociációkat, könnyebben kerülnek közelebb egy témához a résztvevők és lehetővé válik nemcsak a könnyedebb, játékosabb csoportfolyamatokban történő alkalmazás, hanem a mélyebb érzelmek átdolgozása is (Németh–Fodor 2017).

A foglalkozás során a záró rész a kiléptetés a meséből, mely során Popper Pétertől egy útravaló gondolatot vihettek magukkal a pedagógusjelöltek. Tapasztalataim szerint a fiatalok szívesen vesznek részt az alkotó-fejlesztő mesefoglalkozásokon. Álljon itt egy gondolat a félév végi értékelésekből: „Az én kedvencem a félévben a papírszínházzal előadott mesés foglalkozás volt. Számomra ez a módszert teljesen új volt, még sosem találkoztam vele a korábbi tanulmányaim során. Úgy gondolom, hogy jövendőbeli iskolámban mindenképpen megemlítem ennek az eszköznek a beszerzését. Teljesen más élményt nyújtott még számomra

is. Külön pozitívuma, hogy akár a gyerekekkel is elkészíthetjük a papírszínház illusztrációit…”

3. A papírszínház szerepe a magyar, mint idegen nyelv tanításában

A papírszínház tekintetében számos előnyt lehet kiemelni a nyelvtanulás során is. A diaszpórában működő hétvégi magyar iskolába járó gyermekek számára is kiváló lehetőség a papírszínházzal prezentált és feldolgozott történet.

Nemcsak játékossá teszi a tanulást, de hatékonyan hozzá is járul a nyelvvel való pozitív viszony kialakításához, a célnyelvi kommunikatív kompetencia, a szókincs és a hallás utáni megértés fejlesztéséhez. Nagy előnye, hogy a keret „egyfajta védelmet” adhat a tanulónak így mögé bújva feloldja a gátlásokat, csökkentheti a gyerekek szorongását. A Csimota Kiadó honlapján számos mesével találkozhatunk, azok fordítását is megtalálhatjuk, illetve módszertani útmutatásokat is. A Fenyőlegenda című mese illusztrációját a 2. ábra szemlélteti, illetve a lapok hátsó részén a magyar, német, angol és francia szöveget.

2. ábra Fenyőlegenda c. mese: magyar, angol, német, francia nyelven
Forrás: saját felvétel 2021.

Márkus Éva és munkatársai egy kérdőíves felmérés keretein belül vizsgálták a német nemzetiségi óvodákban a papírszínház ismertségének, alkalmazásának gyakoriságát. Kutatásaik során kiderült, hogy „A válaszadó pedagógusok nagy többsége, 83,1%-a ismeri a papírszínházat, de a magyar és a német nyelvű változatot együtt kevesebben ismerik. A válaszadóknak pusztán 39,4%-a ismeri mindkettőt” (Márkus 2021: 446). Vizsgálataik azt is bemutatták, hogy „a válaszadók többsége, 65,2% használja a papírszínházat az óvodában. A papírszínházat nem használók 42,3%-a még nem hallott a papírszínházról, 23,1% ugyan hallott róla, de kevés információ áll rendelkezésükre, módszertani segítséget igényelne, 30,8% pedig sajnos anyagi okok miatt nem használja, az óvoda nem tudja megvenni a keretet és a meséket” (Márkus 2021: 448).

A kutatók a vizsgálat során a papírszínház használatának gyakorlatát és annak hatásait 5 fokozatú Likert-skála segítségével is vizsgálták. Ennek során kiderült, hogy „a kitöltők nagyobb hányada nyilatkozott arról, hogy a gyermekek figyelemkoncentrációs képességét nagymértékben segíti a papírszínház vizuális reprezentációja, figyelmük tovább fenntartható, ezáltal az idegen nyelvi készségek és a célnyelvi fejlődés is magasabb szintű. A válaszadók tapasztalata megerősítette azt az elméletet, amennyiben a gyerekeknek megfelelő eszközökkel támogatjuk a szókincsfejlesztését, hallás utáni szövegértése magasabb színvonalú lesz, és a kommunikációs kedvük is nagyobb fokúnak bizonyul” (Márkus 2021: 454).

A papírszínház pedagógiai jelentősége sokrétű. Számos lehetőséget kínál az interaktivitásra, a gyerekek is tevékeny részesei lehetnek a történeteknek, bekapcsolódhatnak nemcsak a történetbe, de az alkotási folyamatokba is. A mesék és az azokkal megvalósuló

alkotó-fejlesztő pedagógiai tevékenységek egyszerre fejlesztik az érzelmi és értelmi intelligenciát. A Gardner-féle intelligencia területek fejlesztésére kiváló lehetőséget biztosítanak a papírszínház történetéhez kapcsolódó feladatok az alkotó-fejlesztő mesefoglalkozások során.

A papírszínház fejleszti a gyerekek koncentrációs készségét, figyelmét, vizuális és auditív memóriáját, szövegértő képességét, kreativitását. Együttes élményt nyújt és közösséget formál. Eredményesen használható terápiás módszerként is, hiszen jól alkalmazkodik a sajátos nevelési igényű gyermekek megváltozott észlelési, érzékelési és gondolkodási folyamataihoz, beszédértési szintjéhez (Simon 2019). Az adott témakörökben rejlő nevelési, szemléletformálási lehetőségeket is ki kell emelni, hiszen ma már nagyon sok történet áll rendelkezésre, főleg német és angol nyelvterületen, ami például a fenntarthatóság pedagógiához, környezettudatos szemléletformálásához nyújt segítséget.

4. A papírszínház alkalmazásának további lehetőségei

Az élményszerű mesélés, az ennek segítségével megvalósuló nyelvtanulást támogató játékos feladatok mellett ki kell emelnünk az alkalmazás további lehetőségeit is. Mi magunk is készíthetünk a gyerekekkel illusztrációkat egy-egy meséhez (3. ábra), továbbá a mese szereplőit síkbábokkal elkészítve egy bábszínházi előadást is tervezhetünk.

3. ábra Mese illusztráció bábokkal kiegészítve
Forrás: saját felvétel 2021.

A papírszínházat fakeret hiányában megtervezhetjük és elkészíthetjük hulladékkartonból is, ami a fenntarthatóságra nevelést is támogatja. További feladat lehet a papírszínházi előadások megtervezése, kivitelezése, közönség előtti bemutatása, de akár komplex pedagógiai projektek (Víz Világnapja, Föld Napja) során is alkalmazhatjuk.

Összegzés

Tapasztalataim szerint a tanítóképzésbe érkező fiatal felnőtteknek egyre nagyobb szükségük van arra, hogy felnőtt életükhöz, leendő hivatásukhoz fejlesszük érzelmi intelligenciájukat, formáljuk életszemléletüket, ezáltal támogassuk pedagógusi kompetenciáik kiteljesedését.

Felgyorsult, rohanó életünkben, a Z generáció közösségi oldalakon zajló mindennapjaiban egyre nagyobb szükség van a verbális kommunikáció, az empátia fejlesztésére, az együttműködésen alapuló problémamegoldásra. Leendő pedagógusként pedig központi szerepük lesz tanítványaik és szüleik támogatásában, osztályuk szeretetteljes terelgetésében, melyben személyiségük a legfontosabb. Tanulmányom célja egy nagyon sokszínű eszköz, nevezetesen a Kamishibai papírszínház pedagógiai jelentőségének bemutatása volt. Szerettem volna érzékeltetni, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztésében, vagy a magyar mint idegen nyelv oktatása során milyen lehetőségeket teremthet a diaszpóra

hétvégi magyar iskoláiban tevékenykedő pedagóguskollégák számára. Egyetemi kurzusaim során a papírszínház alkalmazása pozitív visszhangot váltott ki a pedagógusjelöltek körében. Ebben a félévben a végzős hallgatókkal egy mesecsoportot is el tudtam indítani, ahol a pedagógus hivatásra készülve dolgozunk a mesékkel 5 héten keresztül. Ennek tapasztalatait egy kérdőíves kutatás keretében is szeretném összegezni a folyamat zárását követően.

Irodalom

Bagdy E. 2017. *Pszichofitness gyermekeknek, szülőknek és nevelőknek*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.

Boldizsár I. 2019. *Meseterápia*. Budapest: Magvető Kiadó.

Csák Zs. 2020. Papírszínház. Kreatív mesealkotás. In: Lózsi T.–Polcz Á. (szerk.): *Disciplina in fabula Közelítések a meséhez.* Budapest: Magánkiadás.

Csányi D.–Simon K.–Tsík S. (szerk.) 2016. *Papírszínház módszertani kézikönyv*. Budapest: Csimota Kiadó.

Fekete-Szabó V. 2022. A papírszínház csodálatos világa In: Boldizsár I. (szerk.): *Mese összművészeti folyóirat.* Budapest: Benedek Ágnes (Magánkiadás).

G. Gődény A. 2016. *Olvasáspedagógiai tanulmányok.* Budapest: ELTE TÓK.

Kádár A. 2012. *Mesepszichológia 1*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.

Márkus É. 2021. A papírszínház kínálta lehetőségek a célnyelvi fejlesztésre a nemzetiségi oktatásban In: Kolosai N.(szerk.): *Élni a kultúrát! – játék, művészetpedagógia és tudomány: fókuszban: játék és gyermekkultúra.* Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. 445–460.

Németh L.–Fodor J. 2017. *Inspiráció az asszociációs kártyákkal való munkához*. Budapest: Magánkiadás.

Simon K. 2019. Kamishibai, avagy a papírszínház újra meghódítja a világot, In: *Módszerek, művek, teóriák* A X. Tantárgy-Pedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferencia előadásai, Baja: Eötvös József Főiskolai Kiadó, 347–355.

Székely A. 2021. A képekkel való történetmondás új műfaja – a kamishibai papírszínház megjelenése a magyarországi oktatási, nevelési intézményekben In: Kolosai N. (szerk.): *Élni a kultúrát! – játék, művészetpedagógia és tudomány: fókuszban: játék és gyermekkultúra.* Budapest: Magyarország. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, 461–468.

Gamifikáció a nyelvoktatásban: Virtuális kincskereső játék Magyarországon

Patai Mercédesz
Szegedi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Szeged

Bevezetés

A diaszpórában oktató nyelvtanár szerepéhez elválaszthatatlanul kapcsolódik a magyar identitás kialakításának, erősítésének feladata. A diaszpórában nevelkedő külhoni gyerekeknek nagyon kevés lehetőségük van magyar nyelvű kommunikációra, és gyakran kevés tudással rendelkeznek az anyaország kulturális hátteréről. Projekttervem Magyarország megismertetésére fókuszál egy virtuális kirándulással összefont kincskereső játék formájában. A digitális eszközökkel gazdagon átszőtt programterv feladatai jelentősen hozzájárulnak ahhoz, hogy miközben a diaszpórában nevelkedő magyar fiatalok digitális eszközeik segítségével virtuálisan Magyarország emblematikus tájain és fontos történelmi városaiban barangolnak, az ország kulturális aspektusaira vonatkozó ismereteiket, szókincsüket és beszédkészségüket is fejlesztik. A foglalkozástervbe beépített játékmechanizmusnak és játékelemeknek (meglepetéseknek, jutalmaknak) köszönhetően, a nyelvtanuló fiatalok nyelvi, digitális és problémamegoldó kompetenciája, együttműködési készsége**,** kreativitása is fejlődik.

1. A hétvégi iskolák módszertana

A hétvégi iskolák mind a magyar, mind a befogadó ország iskolarendszerén kívül helyezkednek el, és kiegészítő céllal szerveznek kétnyelvű gyerekek és szüleik számára magyar nyelvhez és kultúrához kötődő foglalkozásokat, eltérő szakmai szempontokat követve. Általában az adott etnikai közösség igényei határozzák meg az oktatási programot, mely kivétel nélkül származási nyelvet[1] és kultúrát jelentő tudást biztosít, nyelvi kompetenciát fejleszt (Vadász 2020). A diaszpóra-iskolák a külhoni magyar közösségek identitásképző- és erősítő társadalmi terét szolgálják. Az iskolák foglalkozásai annak ellenére, hogy szervezett módon zajlanak, nem épülnek egységes kurrikulumra. Az órák heti/kétheti/havi rendszerességgel kerülnek lebonyolításra, kulturális intézményekben vagy egyéb közösségi terekben. Mivel a külhoni magyar iskolák alulról szerveződő, önkéntesek által működtetett kiegészítő iskolák, a tanárok mentori, segítői, szervezői feladatkört töltenek be. A pedagógusok feladata igen komplex képességeket igényel, hiszen a csoportok összetétele is rendkívül változatos. A hétvégi iskolák pedagógusai eltérő életkorú és tudásszintű tanulókkal dolgoznak, így elengedhetetlen a diákok egyéni képességeinek figyelembevétele és a differenciálás (Vadász 2020). A tanárnak további feladatai: a diákok belső motivációjának megragadása, lelkesedésük fenntartása, mely elengedhetetlen egy kiegészítő iskolai foglalkozás esetében. Érdekes, élményalapú, a kötelező iskolai feladatoktól független program felállítása is nagyon fontos tényező, hiszen ezek jelentik a rendszeres részvétel és a fejlődés alapját. A 21. század technikai vívmányainak bevonásával és modern pedagógiai

[1] Származási nyelvről akkor beszélünk, ha egy gyerek legalább egyik szülőjének anyanyelve eltér annak az országnak a nyelvétől, ahol a család életvitelszerűen él, ez nyelv nem minden esetben az egyén legjobban elsajátított nyelve (Illés-Molnár 2012).

módszerek alkalmazásával (Vadász 2020), mint például az adaptív, differenciált oktatás, kooperatív tanulás, projekttervezés, stratégiai játékok alkalmazása, digitális eszközrendszer kreatív alkalmazása, a tanár sikeres munkát végezhet (Kövecsesné Gősi 2018).

2. Gamifikáció a származási nyelv oktatásában

A diaszpóraközösségekben tevékenykedő óvodák és hétvégi iskolák esetében különösen fontos szerepet kap olyan didaktikai programok működtetése, melyek nem terhelik le a hivatalos iskolarendszeren kívül tanuló diákokat. Egy kulturális aspektusú téma feldolgozására, a gamifikáció (játékosítás) kiváló eszközként szolgálhat. A már egyre szélesebb körben alkalmazott innovatív oktatási módszer segítségével, az oktatási folyamat bizonyos részeit játékszerűvé alakítva, az órák tananyaga befogadhatóbbá, figyelemfelkeltőbbé, motiválóvá válik, ami különösen fontos olyan fiatalok esetében, akik iskolai kereteken kívül didaktikai célú foglalkozásokon vesznek részt.

A gamifikáció mint fogalom és módszer 2010 után vált alkalmazottá a pedagógiában. A tanár játékelemeket használ tanórán, nem játékos környezetben. A játékosítás legfontosabb célja a tanulók munkába való aktív bevonása, különböző tevékenységek elvégzésére való rábírása, motiválása (Abari–Polonyi 2017). A nyelvórai játékok a szórakoztatáson túl egy céllal egészülnek ki, ez a cél a képzés, a tanulás és a különböző kompetenciák mentén történő fejlesztés (Abari–Polonyi 2017).

A digitális kor diákjainak tanulási igényeit kreatív módon kell kielégíteni, az elméleti ismereteket gyakorlatba kell ültetni, amire a tanulási folyamat játékosítása kiváló lehetőséget nyújthat. A gamifikáció a diákok belső hajtóerejét ragadja meg, játékalapú tanulási programok felépítésével és a tanulás játékosításával. A játék öröme mellett fontos a sikerekkel való jutalmazás. A kihívások, egymásra épülő célok teljesítése után a tanulók jutalmakat kapnak. A játékos feladatok során már egy részsiker is fokozza a magabiztosságot, ösztönző hatással lehet az új részek teljesítésére, az egyes részek pedig elvezetnek egy végső cél eléréséhez (Besenyei 2016).

A játékosítás a belső motiváció, az érdeklődés folyamatos fenntartására épít és a flow-állapot elérését célozza meg. A videójáték-ipar játéktervezői tudatosan úgy építik fel játékaik szerkezetét, hogy a játékos viszonylag rövid időn belül elérje a flow-állapotot, az áramlatélményt. A flow-állapot egy olyan mentális folyamat, melyben az emberek intenzív módon bevonódnak egy cselekvésbe, miközben minden egyéb tényezőt kizárnak (Mózes és mtsai. 2012). A játékok motivációja emocionális és szociális funkciókkal bír. A nyerés és a felfedezés iránti vágy, a problémamegoldás, az együttműködő és/vagy versengő csapatmunkában való részvétel mind egytől-egyik motivációs erővel hatnak a tanulókra (Abari–Polonyi 2017). A motivációs struktúrák megváltozása kihívást jelent korunk gyakorló pedagógusai számára. Az internet, a digitális eszközök kultúrája rendkívül ígéretes megoldással szolgálhat a motiváció pozitív irányba történő elmozdításában és utat nyithat a gamifikáció elve előtt (Abari–Polonyi 2017).

3. A Z generáció tanulásra vonatkozó igényei

A Z generáció vagy IT generáció a világ első digitális nemzedéke és az 1996–2010 között született fiatalok csoportját jelöli. A generáció tagjai már a digitális világba születtek bele, ezért a szakirodalmakban gyakran digitális bennszülöttekként emlegetik őket. Teljesen természetes számukra a számítógép és az internet használata és a legújabb technológiai vívmányok kezelése sem okoz problémát nekik, nagyon flexibilis attitűd jellemzi őket a tudáselsajátításban (Besenyei 2016).

A mai 14–18 éves fiatalok megváltozott tanulási stílusa és motivációja számos nehézséget okoz az oktatásban. A tanárok és a diákok az információ feldolgozásának, a tanulás módjának tekintetében eltávolodtak egymástól, ami konfliktushelyzetet hoz létre.

Azok a didaktikai módszerek, melyek hosszú évekig működtek, napjainkban kevésbé hatékonyak (Sántha–Polonyi 2017). Egy kedvező együttműködés kialakítása érdekében fontos, hogy a tanár rugalmassággal és elfogadással kezelje a fiatalok sajátosságait (Varga 2018).

Érdemes közelebbről is megvizsgálni, hogy mi jellemzi digitális világunk fiataljait. A digitális bennszülöttek nem szeretnek önállóan tevékenykedni, szívesen dolgoznak társaságban, igénylik a folyamatos kommunikációt (Sántha–Polonyi 2017). A tanulók megszokták, hogy rendkívül gyorsan információhoz tudnak jutni digitális eszközeik segítségével, és ezt igénylik tanulási folyamatokban is (Jekkel–Jekkel 2018). Miközben információk után nyomoznak, képesek több irányba is figyelni (Sántha–Polonyi 2017: 29). Előnyben részesítik a hang és a kép segítségével történő tanulást. Az információkeresés során hiperlinkek segítségével jutnak információhoz, ez jellemzi gondolkodásukat is, ami ellentétben áll a tanárok által preferált logikusan, lineárisan kidolgozott óratervekkel. (Jekkel–Jekkel 2018). Azonnali visszajelzésekre van szükségük, hogy részük legyen egy úgynevezett „én csinálom” élményben (Varga 2018). A visszajelzések iránti igény nemcsak a tanulás terén mutatkozik meg, a fiatalok az állandó megerősítek, és visszajelzések mentén formálják az online-identitásukat is (Sántha–Polonyi 2017).

Elengedhetetlen egy olyan kommunikációs stílus kialakítása a tanár részéről, mely segítségével magával tudja ragadni a tanulókat. A cél tehát a tanuláshoz kötődő tapasztalatokon javítani, élményeket adva. Egy online tanulói és tanulási közösség bevonhat nagyon sok diákot aktív módon a tanulási folyamatba. Megoszthatják ők is saját, egy adott témához kapcsolódó tapasztalataikat, élményeiket. Ezeknek a tereknek, profiloknak az elsődleges célja a szórakoztatás, mely lehetővé teheti a diákok számára, hogy az órán kívül is egy adott témával foglalkozzanak, személyes élményeiken keresztül, a saját világukban maradva. A tanulóknak azonos időben kell látniuk, hallaniuk és manipulálniuk az információt. Akkor bizonyul a leghatékonyabbnak az információk feldolgozása, ha egyszerre több adatot is fel kell dolgozniuk. Bácsi szerint (2018) a hatékony pedagógiai munkáról kizárólag akkor beszélhetünk, ha a tanár képes figyelembe venni az új generáció megváltozott információszerzési és feldolgozási technikáit, szokásaik és gondolkodási formáik átalakult mivoltát.

Az érzelmekre való hatással, a megfelelő módon történő motiválási eszközökkel, a tananyag személyessé tételével, új és változatos módszerek alkalmazásával (digitális eszközök bevonásával, projektmunkák megvalósításával, játékokkal, szimulációval, kooperatív és kompetitív módszerekkel) a tanár igazán szép eredményeket érhet el csoportjainál (Varga 2018).

A digitális generáció diákjairól a felmérések alapján elmondható, hogy nagy igényük van a felfedezés örömére és a gyakorlatba ültetett tudásra. Szeretik a csoportmunkát és a kölcsönös együttműködést. Preferálják a társaikkal való együttműködést, együttgondolkodást, a kreativitást és az elméleti ismeritek gyakorlatban való alkalmazását. Az írott szövegek helyett nagy igényük van a multimediális eszközök használatára. Az induktív, de legfőképpen a projektalapú felfedezések és a csapatmunka azok a módszerek, amelyek nagyobb elégedettséget és eredményességet biztosítanak számukra (Gál–Árvainé 2017).

Digitális korunk fiataljai impulzív és a gyors élményalapú információ utáni vágya azt eredményezi, hogy át kell alakítani az oktatás mechanizmusait a kialakult új normák és közösségi formák tükrében (Abari–Polonyi 2017). Foglalkozástervem a fenti igények kielégítésére törekszik.

4. Foglalkozásterv: Virtuális kincskereső játék Magyarországon

A projekt témája: „Virtuális kincskereső játék Magyarországon”, a projekt résztvevői pedig 14-18 éves származási nyelvű gyerekek (10 fő), akik magyarul folyékonyan beszélnek, és digitális eszközeiket (okostelefonok, táblagépek, laptopok) önállóan képesek használni. A foglalkozások időtartama: 3x45 perc, 1 hónapon keresztül szombatonként kontaktóra vagy/és online óra keretében (lásd: melléklet).

A projekt legfőbb célkitűzései – a hétköznapi életből vett konkrét helyzetek segítségével – a problémamegoldó készség fejlesztése; Magyarország emblematikus helyeinek, néhány fontosabb weboldalának megismertetése; a magyar identitás erősítése; illetve a magyar kulturális ismeretek átadása a külhoni fiatalok számára. Emellett fontos az utazás, közlekedés, időjárás, öltözködés témák átismétlése; a korábbi ismeretek felelevenítése, személyes élmények és tapasztalatok előhívása; az ismeretek kreatív módon történő kiegészítése, kontextusba helyezése; valamint a szókincs és a kommunikációs készségek fejlesztése.

A projekt során fejlesztendő területek közül kiemelném a kulturális ismeretek, szókincs, íráskészség, hallott szövegértés fejlesztését, de ezek mellett a kreativitás, digitális kompetenciák, netikett, nyelvi kifejezőkészség, problémamegoldó készség, tanulói csoportok és közösségek alakulásának segítése, ok-okozati összefüggések megfogalmazása, összefüggő beszéd és mondatalkotási képesség fejlesztése, a tapasztalatok megbeszélése során élmények, emlékek felidézése is fontos. Úgyszintén a Magyarországhoz kapcsolódó pozitív érzelmi viszony formálása, az önismeret, önértékelés fejlesztése.

A projekt során alkalmazott eszközök, segédanyagok: az Internet, okostelefonok, táblagépek, számítógépek, projektor, a kreatív nyelvelsajátítást elősegítő interaktív digitális tananyagok. Az esetleges technikai problémák elkerülése miatt be lehet vinni a tanterembe nyomtatott térképeket, feladatlapokat, kvízeket, menetrendeket, eszközöket (bőröndök, ruhák, újágok) is. Az alábbi lista az online applikációkat, weboldalakat tartalmazza, amelyeket a projekt során használunk:

- Sutori/Canvas/Google Classroom (feladatok megosztása időrendi sorrendbe rendezve),
- Google Search (információk keresés: menetrendek, információk, időjárás előrejelzés),
- Learning Apps (bőrönd bepakolása, kvízek, játékos feladványok),
- Google Slides, Google Forms (megoldások megosztása, egymás munkájának értékelése),
- Padlet (képeslapok feltöltése),
- BKK futár (menetrendek, útvonalak keresése),
- Canva (képeslap és Facebook-poszt készítése),
- Pixabay (jogdíjmentes képek),
- Google Maps (menetrendek, útvonaltervek),
- Google Street View (utcanézet),
- Google Earth (utcanézet),
- Virtuális valóság szemüveg,
- Youtube, Podcastok (kvíz).

A projekt során alkalmazott tanítási és tanulási módszerek: a kreatív és hatékony, megtapasztaláson alapuló tanulást elősegítő változatos munkaformák (prezentáció, páros munka, csoportmunka, gamifikáció) alkalmazása.

A tanulásszervezési eljárások (szervezési módok/munkaformák) kapcsán a feladatok nagy részének megoldása kiscsoportos munkaformában a konstruktivista tanuláselmélet tükrében vagy plénum munkaformában történik. Probléma esetén a gyerekek plénumban történő vita keretében érvelhetnek megoldásaik/ötleteik mellett. A tanár főként

megfigyelőként követi a feladatokat, csak a végső esetben, hibás következtetések esetén avatkozik be, rávezetve a diákokat a helyes megoldásra. A foglalkozást tartó pedagógus inkább vezető, mint oktató tanár szerepében van jelen. Kognitív és behaviorista tanulási elmélethez köthető drillszerű gyakorlatokat a tanulók nem kapnak, saját maguk hozzák létre a tudásanyagot, egymás számára készítenek feladatokat. A foglalkozás módszerei a következő didaktikai fázisokra épülnek: megfigyelés és megtapasztalás, interaktív előadás/vita, ismeretrögzítés, saját végrehajtás előkészítése, végrehajtás egyéni/páros/kis- és nagycsoportos munkaformában. A digitális eszközök az oktatási folyamatban a kontaktórák keretében is jelen vannak színesítve a nyelvi foglalkozásokat. Fontos szerepet kap a digitális kompetencia fejlesztése és az online kommunikáció illemszabályainak elsajátítása is.

A tervezett feladat egy virtuális osztálykirándulás formájában végrehajtott kincskereső játék Magyarországon. A nyelvtanulók korábbi tanulmányaik során már jól ismert barátokkal járhatják be Magyarországot. Egy kerettörténet, ismerős arcok közelebb hozhatják a feldolgozandó tananyagot a diákokhoz. A gyerekek Magyarországra látogatnak, hogy egy régi barátjukkal együtt kiránduljanak. Feldolgozható témák az időjárás, öltözködés, közlekedés a városban, utazás Magyarországon, amelyek olyan megoldandó problémákat, kihívásokat, feladatokat hoznak elő, melyekkel a Magyarországra látogató fiatalok valós helyzetben is találkozhatnak.

A diákok társaikkal együtt különböző feladatokon dolgozhatnak, megoldásaikat folyamatosan megosztják egymással, ami lehetővé teszi számukra, hogy egymástól tanuljanak. Megismerik társaik munkáját, ötleteit, egymás munkájára reflektálnak, következtetéseket vonhatnak le, értékelhetik őket.

A projekt megvalósulása során a tanulók gondolkodási műveletei fejlődnek: bővül fogalomismeretük, és a Magyarországról szerzett tájékozottságuk is gazdagodik. Fejlődik összehasonlító és következtető képességük. Képesek konkrét megállapításokat megfogalmazni, önállóan információkat keresni az interneten, azokra reflektálni. A kooperatív munkának köszönhetően fejlődnek szociális kapcsolataik, együttműködő képességük javul. Bátran megosztják egymással a birtokukban lévő információkat, gondolatokat, javul a szóbeli fogalmazási készségük. Döntésképessé válnak, fejlődik konfliktusmegoldó képességük. A megfigyelések, a közvetlen tapasztalatszerzések és a foglalkozások változatos tevékenységein keresztül fejlesztik az érzékszerveiket és a percepciót.

A tanulók minden egyes feladat megoldását megosztják egymással, elküldik a tanár számára, ami lehetővé teszi, hogy egymás közt folyamatosan konzultáljanak, megtekinthessék társaik munkáját, reflektálhatnak rájuk. A foglalkozás minden egyes feladatának beküldése után a tanulók pontokat gyűjtenek és kivétel nélkül közös jutalomban részesülnek: újabb interaktív órákon, kirándulásokon, virtuális kirándulásokon vehetnek részt az ország más pontjain, esetleg ők maguk választhatnak témát.

Összegzés

A származási nyelvű diákok esetében ígéretesnek bizonyulhat egy virtuális kincskereső kirándulás lebonyolítása, ami közelebb hozhatja a diákokhoz a feldolgozandó tananyagot, és az ismeretanyagot kézzelfoghatóvá teheti.

Tapasztalataim szerint a diákok motiváltságát nemcsak a tanár hitelességének és a tanítási módszereinek hatékonysága határozza meg, hanem a tanulási környezet és a tanulási eszközök is. A digitális eszközök az oktatási folyamatban nemcsak kommunikációs csatornaként kell, hogy funkcionáljanak, hanem mindenképpen színesíteniük kell a nyelvi foglalkozásokat is. Az IKT-eszközök a tanulók motiválásának legfontosabb eszközei közé tartoznak azon túl, hogy közelebb is hozzák a tanulókhoz az elsajátítandó tudásanyagot, jelen esetben Magyarországot és a magyar kultúrát. A mai fiatalokat rengeteg különféle hatás éri a világban, melyek nagy része elsősorban a médián keresztül valósul meg. Ha a diákok

figyelmét érdekes és látványos módszerekkel fordítjuk az ismeretszerzés irányába, sokkal jobban élvezik az órákat és a tanulást is, motiváltabbá válnak. Ha a diaszpórában nevelkedő gyerekek olyan feladatokat kaptak, amelyek során saját maguknak kellett létrehozniuk a tudásanyagot, jóval lelkesebbek voltak, és a tudásuk is elmélyült. Ez elsősorban az online térben vált lényegessé, mivel a személyes kontakt hiányában könnyen elterelődhetett figyelmük. A tanulók minden nyelvi foglalkozás során aktívan használták a digitális eszközeiket. A nyelvórák során nemcsak nyelvi alapkészségeiket és kulturális ismereteiket fejlesztettük, hanem digitális kompetenciáikat is. A mai pedagógusoknak elengedhetetlen lépést tartani a folyamatosan változó világgal, a technológiákkal és az információs társadalomban nevelkedő diákok tanulási stílusával.

Irodalom

Abari K.–Polonyi T. 2017. A gramifikáció lehetőségei a nyelvtanulásban. In: Polonyi T.–Abari K. (szerk.): *Digitális tanulás és tanítás*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 159–182.

Bácsi J. 2017. Szempontok a Z generáció hatékonyabb tanításához. In: Mészáros A.–Lestyán K. (szerk.): *Generációso(k)k*. Gödöllő: Szent István Egyetemi Kiadó, 64–80.

Besenyei L. 2016. A generáció váltás forradalma. *Opus et Educatio* 4: 371–378. http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/19/16 (letöltve: 2021.11.28.)

Gál T.–Árvainé Ványi G. 2018. Hogyan tanul a Z generáció? *Gradus* 5: 66–73.

Illés-Molnár M. 2012. Vázlatok a magyar mint származási nyelv tanításához I. *THL2. A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1–2: 24–35.

Jekkel D.–Jekkel O. 2017. Generációs különbségek az infokommunikációs eszközök használatában, az oktatás optimalizálása az új igényekhez. In: Mészáros A.–Lestyán K. (szerk.): *Generációso(k)k*. Gödöllő: Szent István Egyetemi Kiadó, 26–39.

Kövecsesné Gősi V. 2018. A digitális korszak oktatásmódszertani kihívásai. In: Baranyiné Kóczy J.–Fehér Á. (szerk.): *Útkeresés és Újratervezés. XXI. Apáczai Konferencia, konferenciakötet.* Győr: Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar, 189–200.

Mózes T.–Magyaródi T.–Soltész P.–Nagy H.–Oláh A. 2012. A Flow-élmény operacionalizálásának útjai. *Magyar Pszichológiai Szemle* 67(1): 57–76.

Sántha J.–Polonyi T. 2017. A digitális bennszülöttek és az iskola. In: Polonyi T.–Abari K. (szerk.): *Digitális tanulás és tanítás*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 9–26.

Vadász V. 2021. Hétvégi magyar iskolák és óvodák a magyar diaszpórában. Doktori (PhD) értekezés. Pécs. https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23972/vadasz-viola-phd-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y (letöltve: 2021.11.28.)

Varga E. 2017. Módszertani eltérések és attitűdbeli különbségek generációnként az oktatásban. In: Mészáros A.–Lestyán K. (szerk.): *Generációso(k)k*. Gödöllő: Szent István Egyetemi Kiadó, 8–25.

Melléklet
Első foglalkozás

Időtartam	Tevékenység leírása	Cél/készségfejlesztés	Munkaforma	Eszközök, anyagok
0-10	Kerettörténet bemutatása, kötetlen beszélgetés Budapestről	hangolódás a témára	frontális feladatismertetés, plénum munkaformában történő beszélgetés	képek Budapestről, óravázlat Sutoriban logikus sorrendben
10-25	Utazási előkészületek: A tanulók egy valós utazás legfontosabb állomásai mentén dolgoznak. Első lépésként tájékozódniuk kell az időjárási viszonyokról és az interneten talált információk alapján be kell pakolniuk saját bőröndjüket. Megoldásaikat Google Slidesra illesztik be.	Nyelvtan: Tárgyrag gyakorlása, az időjárás és az öltözködés téma szókincsének felelevenítése, információkeresés az interneten, olvasott szöveg értése, digitális kompetencia fejlesztése	frontális feladatismertetés, egyéni munka, prezentáció plénumban	internet, laptopok, okostelefonok, táblagépek, bőrönd, ruhák, Google, Google Slides, Sutori
25-35	Érkezés a repülőtérre: A tanulók egy barátjukkal, a Lánchídnál találkoznak. Önállóan kell eljutniuk a találkozási pontra, ahol Emese már várja őket. Útvonaltervet kell készíteniük, menetrendeket kell böngészniük.	Nyelvtan: irányhármasság, igekötős igék, igei vonzatok, helyismeret, információkeresési kompetencia, beszédkészség, szókincsfejlesztés, olvasott szövegértése, digitális kompetencia fejlesztése	kiscsoportos munka, plénum	Sutori, BKK futár, Google Maps, papírlapú térképek és menetrendek
35-45	Készíts fényképet a Lánchídról! A tanulóknak fényképeket kell keresniük a Lánchídról.	helyismeret fejlesztése, digitális kompetencia fejlesztése	egyéni	Pixabay, Google jogdíjmentes képek, internet, Google Slides

Második foglalkozás

Időtartam	Tevékenység leírása	Cél/készségfejlesztés	Munkaforma	Eszközök, anyagok
0-5	**Képek a Lánchídról** Minden tanuló megmutatja a Lánchídról választott képét és röviden elmondja, hogy miért az adott képre esett választása.	hangolódás a témára, a házi feladatok megtekintése, beszédkészség fejlesztése	frontális feladatismertetés, plénum, prezentáció, egyéni	fényképek, projektor, laptop, képernyőmegosztás
5-15	**Hol készült a kép?** A tanulóknak csoportokba rendeződve meg kell keresniük a csoporttársaik által készített képek készítésének helyét.	digitális kompetencia fejlesztése, helyismeret, információkeresési kompetencia fejlesztése	kiscsoportos munka, plénum	Google Maps, Google Street View, Google Earth, Google Slides
15-30	**Jelentkezz be a Lánchídról!** A tanulóknak néhány soros Facebook- vagy Instagram-bejegyzést kell elkészíteniük. A posztjukat hestegekkel kell ellátniuk, melyek megjelenítik élményeik kulcsszavait.	íráskészség fejlesztése	kiscsoportos munka	Canva, Facebook, Instagram, Képernyőfotó, Google Slides
30-45	**Emese mesél. Kvíz** A tanulóknak csoportokba rendeződve egy 20 kérdéses kvízt kell összeállítaniuk társaiknak. Minden csoport egy kvízt fog kitölteni. Beilleszthetnek videókat, képeket, szövegeket, hangfájlokat is feladatsoraikba.	íráskészség fejlesztés, helyismeret, információkeresési kompetencia fejlesztése, jelentésteremtés	csoportmunka	Google Slides, Google Űrlapok, Google Podcastok, Youtube, feladatok folyamatos megosztása, újságcikkek, irodalmi szövegek, történelmi jellegű ismeretterjesztő szövegek
Házi feladat	**A kvíz elkészítésének befejezése**		csoportmunka	

Harmadik foglalkozás

Időtartam	Tevékenység leírása	Cél/készségfejlesztés	Munkaforma	Eszközök, anyagok
0-20	**Kvíznap** A tanulóknak egy másik csoport által készített kvízt kell megoldaniuk. A megoldásokat társaik értékelik.	olvasott szöveg értése, hallott szöveg értése, íráskészség, beszédkészség fejlesztése, kulturális ismeretek bővítése	frontális feladatismertetés, csoportmunka	Google Slides, Google Űrlapok, Sutori
20-35	**Képeslap Budapestről** A tanulóknak grafikai program segítségével képeslapot kell készíteniük és megcímezniük.	íráskészség fejlesztése, reflektálás saját élményekre, szókincsfejlesztés, kreativitás	csoportmunka	Canva
35-40	**Irány a posta!** Online útvonal készítése a legközelebbi postához.	digitális kompetencia fejlesztése, problémamegoldó képesség fejlesztése	csoportmunka	Google Maps, BKK futár
40-45	**Értékelés** A tanulók utolsó lépésként megválaszolnak néhány kérdést, melyek munkájukra és új ismereteikre fókuszálnak. Kérdések: 5 új szó, amit tanultál? 5 dolog, amit Budapestről tanultál? Mi az, ami különösen tetszett? Mi az, ami egyáltalán nem tetszett?	önismeret, önértékelés	egyéni	Google Forms