

# LEVÉLTÁRAK A TUDOMÁNYOS KUTATÁSOK SZOLGÁLATÁBAN

## ARCHIVES IN THE SERVICE OF SCIENTIFIC RESEARCH

Fülöp Tamás<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Pedagógusképző Kar, Pallasz Athéné Egyetem, Magyarország

---

### **Kulcsszavak:**

levéltárak,  
tudományos kutatások,  
kutatásmódszertan,  
adatbázisok,  
online digitális tartalmak

### **Keywords:**

archives,  
scientific research,  
research methodology,  
databases,  
online digital contents

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2016. október 10.  
Átdolgozva 2016. október 31.  
Elfogadva 2016. november 5.

---

### **Összefoglalás**

*Az Országos Levéltár és a megyei levéltárak integrációjával 2012-ben megalapított Magyar Nemzeti Levéltár ma Magyarország legnagyobb közgyűjteménye. A tagintézmények által őrzött iratanyag terjedelme és változatossága alapján a levéltárak szinte valamennyi tudományágban végzett kutatások számára őriznek releváns forrásokat. A modern felhasználói, kutatói elvárásoknak megfelelően, a levéltárak egységes nyilvántartási rendszerükkel, online elérhető tematikus adatbázisaikkal, folyamatosan bővülő digitalizált állományokkal és változatos kutatástámogató módszerekkel segítik a tudományos kutatásokat.*

### **Abstract**

*The National Archives of Hungary was established in 2012 by the integration of former "Országos Levéltár" and the county archives. Today, this institution is Hungary's largest public collections. Large and diverse types of documents are kept in the member institutions, therefore, the archives also provide relevant sources for almost all types of scientific research. According to modern research and user expectations, archives can encourage and support scientific research, with their general registration systems, online thematic databases, expanding digitized stocks, support research methods.*

---

## **1. Bevezetés**

A közgyűjtemények sorába tartozó levéltárakra, archívumokra a legutóbbi időig szokás volt úgy tekinteni, mint a már régen elmúlt, a feledés homályába merült eseményekkel kapcsolatos, megsárgult papírlapokon, poros dobozokban őrzött kordokumentumok, hiteles információk gondozóira. És bár a levéltárak egyik alapfeladata – a maradandó értékű iratok hosszútávú fennmaradásának, feldolgozásának, kutathatóvá tételének biztosítása – látszólag nem sokat változott az elmúlt két és fél évszázad során, természetesen a levéltárak jogszabályokban rögzített alapfeladatai ennél jóval összetettebbek. S e feladatok ma már messze túlmutatnak a köziratkezelési gyakorlatának ellenőrzésén, a hivatalos szervek és állampolgárok számára jogbiztosító szerepkörrel rendelkező iratokról történő hitelesített másolatok kiadásán, vagy a levéltárba került iratanyag jegyzékelésén, nyilvántartásán. Így ez a negatív és sztereotip konnotáció az elmúlt évtized során – köszönhetően olyan új szakmai fogalmak és módszerek

---

\* Fülöp Tamás Tel.: +36 30 519 23 10;  
E-mail cím: fulop.tamas@uni-pae.hu

meghonosodásának, mint az elektronikus levéltár, az egységes nyilvántartási rendszer, a tömeges digitalizálás, vagy az online adatbázisok – szerencsére alapvetően megváltozott. Azért tudnunk kell, nem mindig volt ez így, hiszen az átlagemberektől elzárt világot képező 18-19. századi államigazgatási, törvényhatósági szervként működő levéltárak, vagy „a múltat végképp eltörölni”, a valóságot pedig leginkább eltitkolni igyekvő pártállami évtizedek archívumai, eltérő okok miatt ugyan, de nem biztosították állampolgári jogon a kutatások szabadságát.

Ma már a sokrétű államigazgatási és közgyűjteményi feladatokat ellátó levéltárakra, mint szolgáltató intézményekre kell tekinteni, amely intézmények meghatározó szerepet látnak el az állampolgári jogbiztosítás, a nemzeti múlt eseményeinek objektív és sokoldalú megismerése, a tudományos ismeretterjesztés, vagy a kultúráközvetítés terén is. E feladatkörök közül is kiemelkedik a tudományos kutatások támogatása, amely terület – a levéltári források sokrétűségéből, változatosságából eredően – messze túlmutat a hagyományos társadalomtudományok rendszerén, és eddig nem kellő mértékben kiaknázott kapcsolódási pontokat és lehetőségeket jelent a műszaki és természettudományos kutatások számára is.

## 2. A magyar levéltári rendszer és a Magyar Nemzeti Levéltár

Magyarországon a levéltárak által őrzött iratanyag típusa (közirat, vagy magánirat), valamint az intézmény fenntartója (állami szerv, helyi önkormányzat, egyetem, közttestület, egyház stb.) alapján a levéltárakra vonatkozó jogszabály megkülönböztet közlevéltárakat, valamint (nyilvános) magánlevéltárakat.[1] A közlevéltárak körében megkülönböztetünk központi általános levéltárakat, területi általános levéltárakat (Budapest Főváros Levéltára), állami szaklevéltárakat (pl. Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára, Hadtörténelmi Levéltár) és egyéb közfeladatot ellátó intézmények (pl. Magyar Tudományos Akadémia, Magyar Országos Közjegyzői Kamara) levéltárait.

Ma Magyarország legnagyobb központi általános közlevéltára, és egyben az ország legnagyobb, országos intézményhálózattal rendelkező közgyűjteménye a 2012-ben megalapított Magyar Nemzeti Levéltár. Magyarország kormányának döntése értelmében a Magyar Országos Levéltár és a korábbi megyei levéltárak 2012. október 1-jével beolvadtak a hazai általános közlevéltári hálózatot összefogó, újonnan létrehozott Magyar Nemzeti Levéltárba.[3] Az MNL megalapításával Magyarország legnagyobb egységes közgyűjteménye jött létre. E szervezet számára mind az általa végzett közfeladat jelentősége, mind az általa őrzött nemzeti kulturális örökség terjedelme és felbecsülhetetlen értéke, mind pedig jelentős létszámú személyi állománya, illetve infrastrukturális volumene megkülönböztetett helyzetet biztosít a kulturális ágazaton belül. Tanulmányomban e kiemelt szerepkörrel rendelkező szervezet és tagintézményei, a megyei levéltárak által a tudományos kutatásokhoz nyújtott támogatásokkal foglalkozom.

A megyei levéltáraknak a Magyar Országos Levéltárba történő beolvadásával létrehozott Magyar Nemzeti Levéltár a kulturális tárca legnagyobb közgyűjteménye, melynek illetékessége – Budapest főváros kivételével – egész Magyarországra kiterjed. A Magyar Nemzeti Levéltár 41 településen 72 telephellyel működik, az általa őrzött iratanyag mennyisége meghaladja a 300.000 iratfolyómétert, és az általa ellenőrzött iratképző szervek száma meghaladja a 10 ezret. Az intézmény működését a köziratokról, a közlevéltárakról és a magánlevéltári anyag védelméről szóló 1995. évi LXVI. törvény, valamint a 27/2015. (V. 27.) számú, a közlevéltárak és a nyilvános magánlevéltárak tevékenységével összefüggő szakmai követelményekről szóló EMMI rendelet szabályozza.[1, 2]

A Magyar Nemzeti Levéltár alaptevékenysége kiterjed a köziratképzők iratkezelési szabályzatainak kiadásával összefüggő feladatokra, kizárólagos joggal az illetékességi körébe tartozó szervek nem selejtezhető köziratainak átvételére és megőrzésére, továbbá a maradandó értékű magániratok gyűjtésére, igény szerint ingyenes letétként történő megőrzésére. A Magyar Nemzeti Levéltár feltárja, nyilvántartja és gyűjti a magyar vonatkozású külföldi levéltári anyagot, őrzi a magyarországi törvények eredeti példányát. Alapfeladatai ellátása során nyilvántartja, kezeli, megőrzi és feldolgozza az őrizetében lévő levéltári anyagot, s annak használatát lehetővé teszi. Nyilvántartja a közlevéltárakat és a magánlevéltárakat, gyűjti és feldolgozza a közlevéltárak, valamint a nyilvános magánlevéltárak működésével kapcsolatos adatokat, évente nyilvánosságra hozza a közlevéltárak gyarapodását és működésük fontosabb adatait, valamint ellátja a fenntartó

által életre hívott levéltári szakfelügyelet működtetésével kapcsolatos teendőket. Levéltár- és történettudományi kutatásokat végez a levéltári anyag felhasználásának elősegítése céljából, közzéteszi a kutatás eredményeit, részt vállal az általa őrzött iratanyag publikálásában. Igény szerint az őrizetében lévő levéltári anyagról hiteles másolatot vagy tartalmi kivonatot ad ki. A társadalmi igények változásával és a fenttartói elvárásokkal összefüggésben változatos módon elősegíti a levéltári anyag oktatási és közművelődési célú felhasználását, valamint a levéltári tevékenység megismertetését.

Mint az a fent leírtakból következik, a Magyar Nemzeti Levéltár alapfeladatai – az intézmény adottságaiból, valamint az általa őrzött kulturális javak mennyiségéből és jellegéből eredően – az írásos és egyéb (fényképek, hang és filmfelvételek, videoanyagok stb.) formában fennmaradt magyar nemzeti kulturális örökség gondozásán, feldolgozásán és kutathatóvá tételén túl a 21. században új területekre is kiterjednek. A modern levéltárakkal, és így a Magyar Nemzeti Levéltárral és megyei tagintézményeivel szemben is döntő elvárás, hogy alapfeladataik ellátása mellett egyfajta közművelődési és tudásredisztribúciós centrumként, kutatómódszertani- és tudásközpontként, illetve távoli hozzáférést is biztosító információs bázisként funkcionáljanak.

### 3. A levéltárak szolgáltatásai, a szolgáltató levéltár koncepció

A levéltárak egyik alapvető feladata a kutatók és ügyfelek számára történő adatszolgáltatás.[4] E tevékenység egyrészt a közigazgatási célú, jogbiztosító szerepkörrel rendelkező adatok, információk átadását jelenti magánszemélyek, jogi személyek és hivatalos szervek felé. A levéltárak az ügyfélszolgálati munka során, jogbiztosító szerepkörrel, területi illetékesség alapján magánszemélyek (állampolgárok) és hivatalos szervek (közigazgatás területi szervei, jogszolgáltatás területi szervei, állami vállalatok, önkormányzati és állami intézmények) felé közvetlenül szolgáltatnak adatokat. Az ilyen típusú adatszolgáltatások körébe tartozik például a második világháborús hadikárpótlások ügye, amely a 2015-2016. év folyamán nagyon jelentős feladatot rótt a megyei levéltárakra.\*

Az információs szolgáltatás másik fő formája a levéltárak által őrzött maradandó értékű (történelmi jelentőségű) dokumentumokból a kutatók és tudományos intézmények felé történő tájékoztatás és adatszolgáltatás. E feladatkörében eljárva a Magyar Nemzeti Levéltár tagintézményei (az Országos Levéltár és a 20 megyei levéltár) a jogszabályoknak és a belső szabályzatoknak megfelelően kutató- és ügyfélszolgálatot tartanak fenn. A Magyar Nemzeti Levéltár tagintézményei országosan összesen 46 helyszínen működtetnek kutatószolgálatot, a 2015. évi adatok alapján a regisztrált levéltári kutatók száma meghaladta a 7.300 főt, míg a kutatási esetek száma elérte a 36.500-at.[5] A levéltári kutatószolgálati tevékenység egy jelentős része napjainkban az ismét igen népszerű családkutatások segítségét jelenti, míg másik, arányában kisebb része a tudományos kutatások támogatására irányul. A levéltári integráció egyik fontos eredménye, hogy a Magyar Nemzeti Levéltár kutató- és ügyfélszolgálati tevékenysége – a jogszabályi megfelelésen túl – ma már egységes szabványok és szakmai eljárásrendek alapján zajlik.

A levéltárak szolgáltatási tevékenységének minőségét alapvetően meghatározza a kutatóterem infrastrukturális ellátottsága, ezért is számított komoly előre lépésnek, hogy egy pályázatnak köszönhetően a Magyar Nemzeti Levéltár tagintézményeinek közönségszolgálati és kutatótermei 2015 folyamán megújultak. A modern levéltári szolgáltatások ma már elsősorban olyan multifunkcionális terek (kutatóterem, kiállítótér, konferencia- és rendezvényterem)

\* 2015. július 4-én hatályba lépett a 2015. évi CIV. törvény, amely a hadigondozásról szóló 1994. évi XLV. törvény módosításával anyagi támogatást kíván biztosítani mindazoknak, akiknek férje, édesapja 1938. november 2-a és 1945. május 9-e között a volt magyar királyi honvédség és csendőrség kötelékében szolgált, függetlenül állományviszonyától és rendfokozatától, és attól a tényről, hogy az 1947. február 10-én aláírt Párizsi békeszerződés következtében mely ország állampolgárává vált. A törvény módosításával az Országgyűlés jelentős mértékben kiszélesítette a hadigondozotti jogosultságot a jogszabályi feltételeknek megfelelő volt hadiárvák, volt hadigondozott családtagok, volt hadigyámolt magyar állampolgárok részére. A hadigondozotti ellátás iránti igényt az állampolgároknak a lakóhely szerint illetékes fővárosi és megyei kormányhivatal járási (fővárosi kerületi) hivatalánál kell előterjeszteni. Az igényjogosultság megállapításához szükséges dokumentumok beszerzése érdekében az állampolgárok és a közigazgatás helyi szervei a Magyar Nemzeti Levéltár területileg illetékes tagintézményeihez irányították az ügyfeleket. Mindez a szervezet szintjén több ezer ügyfélszolgálati megkeresést jelentett. Az igényjogosultság megállapításához szükséges dokumentumok felkutatása jelentős terheket rótt a megyei levéltárakra és az Országos Levéltár 1945 utáni kormányzati fősztályára, ugyanis minden egyes ügy kiterjedt, önálló levéltári kutatást igényelt.

kialakítását teszik szükségessé, amelyek egyszerre képesek az elvárható infokommunikációs és reprográfiai igényeknek és a nyújtott szolgáltatások sokféleségének (tudományos ismeretterjesztés, közművelődési rendezvények, levéltárpedagógiai foglalkozások, tanórán kívüli oktatási feladatok stb.) egyszerre megfelelni. Ilyen új közösségi térként funkcionál a Magyar Nemzeti Levéltár Nógrád Megyei Levéltára 2015-ben átadott új épületének kutatóterme is.



*1. ábra: A Magyar Nemzeti Levéltár Nógrád Megyei Levéltára 2015-ben átadott új épületének kutatóterme*

A hagyományos levéltári alapfeladatok ellátása mellett az utóbbi évtizedek és a jelen mind hangsúlyosabb irányvonalát képezik az „információs szolgáltatás”, a tudásmegosztás új formái, amelyek közül a tudományos ismeretterjesztés, a kultúráközvetítés, a közművelődés és a levéltárpedagógia emelhető ki. A Magyar Nemzeti Levéltár tagintézményei által szervezett szakmai, tudományos konferenciák, hagyományos és virtuális kiállítások, a különböző korosztályoknak tartott rendezvények és foglalkozások mind színvonaluk és számosságuk, mind pedig az érintett célközönség létszáma és a programok jelentősége alapján is meghatározó tényezőjét és eszközét képezik a helyi értékekre épülő kultúráközvetítésnek és szemléletformálásnak, illetve a lokális identitás megőrzésének.

A levéltári szolgáltatások folyamatos továbbfejlesztésének és a felhasználói igények felmérésének a szándékával indította el a Magyar Nemzeti Levéltár azt a jelentős online felmérést, amely a kutatói szokások jellegzetességeit volt hivatott feltérképezni.[6] A több mint 50 kérdésből álló, internetes alapon kitölthető kérdőív a levéltár szolgáltatásait igénybe vevő felhasználók, kutatók társadalmi háttérét, felhasználói tapasztalatait, kutatási szokásait, szolgáltatásokkal kapcsolatos elégedettségét, illetve a jövőre vonatkozó javaslatait mérte fel. A közel ezer fős, a szervezet valamennyi kutatóhelyére kiterjesztett mintavétel alapján átfogó képet alkothatunk a levéltári szolgáltatások jelenlegi állapotáról, a szolgáltatásfejlesztés lehetséges irányairól.

#### **4. A tudományos kutatások levéltári feltételei és támogatása**

A magyarországi levéltárak által őrzött iratanyag terjedelme és változatossága önmagában is azt feltételezi, hogy a levéltárak gyűjteményei megfelelő kutatómódszertani eszközökkel és feltételekkel valamennyi tudománycsoport számára kínálhatnak korábban nem publikált információs tartalmakat, primer és szekunder forrásokat. A már említett kutatói szokások felmérés adatai ugyancsak megerősítik, hogy az intézmény szolgáltatásait igénybe vevők közel negyede tudományos kutatási céllal és rendkívül változatos kutatói érdeklődéssel keresi fel a levéltárakat. A kutatott témák tudományrendszertani besorolása alapján természetesen megállapítható a bölcsészeti- és társadalomtudományok dominanciája, de a műszaki-, az agrár-, vagy a természettudományok mellett egyaránt megjelenik az orvostudomány, illetve a művészeti, továbbá



a hittudományi irány is. Álljon itt példaként néhány, a kérdőívet kitöltők által megadott átfogó és konkrét kutatási téma:

- tudománytörténet (orvostudomány története),
- politikatörténet (diplomáciatörténet, választások története),
- jogtörténet (államigazgatás történet, kriminológia),
- közigazgatástörténet, hivataltörténet, archontológia,
- hadtörténet (első és második világháborús veszteségek),
- társadalomtörténet (történeti demográfia, emigrációtörténet, etnikumok története, kisebbségkutatás, sakk- és bridzstörténet),
- családtörténet (családkutatás),
- gazdaságtörténet (üzem- és vállalattörténet, kereskedelem- és vendéglátástörténet),
- agrártörténet (kollektivizálás, termelészövetkezetek),
- intézménytörténet (iskola- és könyvtártörténet, postatörténet),
- egyház- és vallástörténet (templomok, egyházközösségek, temetők, harangok története),
- oktatás- és neveléstörténet (pedagógiai módszerek története),
- helytörténet, településtörténet,
- néprajz (népszokások, viselettörténet),
- egészségügy-történet (kórház-történet),
- építőmérnöki tudományok (térképtörténet, épülettörténet, építéstörténet),
- műszaki tudományok (közlekedéstörténet, technikatörténet, ipartörténet, repüléstörténet),
- művészettörténet (színház- és zenetörténet).

A hatályos levéltári törvény 22-26. § és a 27/2015. évi EMMI végrehajtási rendelet VI. fejezete alapján a közlevéltárakban – és így a Magyar Nemzeti Levéltár tagintézményeiben – őrzött, az 1990. május 1-je után keletkezett, a keletkezés naptári évétől számított harminc éven túli, továbbá időbeli korlátozás nélkül abban a levéltári anyagban, amelyet már nyilvánosságra hoztak, vagy amelynek tartalmát az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról szóló törvény szerint mindenki megismerheti, a kutatni kívánt téma megjelölését tartalmazó kérelemre bármely természetes személy ingyenesen kutathat, és a kutatásra kiadott levéltári anyagról saját költségén másolatot készíthet.[1, 2] A végrehajtási rendelet 22. fejezetének 41. § (3) bekezdése szerint ha a kutatni kívánt levéltári anyag elektronikus formában a kutató rendelkezésére bocsátható, akkor az – a kutató által felhasználati azonosítás után hozzáférhető – elektronikus tárhelyre történő feltöltéssel is megvalósítható.[2]

A közlevéltár az őrzetében lévő levéltári anyagban kutatást végző személy részére – a kutatás megkezdése előtt – látogatói jegyet ad ki, amely tartalmazza a kutató természetes személyazonosító adatait és lakcímét. A látogatói jegy az adott közlevéltárban - évenkénti meghosszabbítással - folyamatosan használható, annak kiadásakor a közlevéltár nyilvántartásba veszi a kutató természetes személyazonosító adatait és lakcímét. A levéltár a kutatásra átadott levéltári anyagról nyilvántartást vezet, és a kutató személyes adatainak védelméről az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról szóló törvény rendelkezései szerint gondoskodik.

A jogszabály alapján a Magyar Nemzeti Levéltár valamennyi tagintézményére érvényes, egységes kutatótermi szabályzatot vezetett be, ennek köszönhetően bármely tagintézményben kiadott látogatójegy a Magyar Nemzeti Levéltár valamennyi kutatótermében biztosítja a kutatás lehetőségét.

A levéltár által őrzött iratok és dokumentumok egy részére bizonyos kutatási korlátozások vannak érvényben. Így például a személyes adatot tartalmazó levéltári anyag az érintett halálozási évét követő harminc év után válik bárki számára kutathatóvá, és a védelmi idő, ha a halálozás éve nem ismert, az érintett születéstől számított kilencven év, ha pedig a születés és a halálozás időpontja sem ismert, a levéltári anyag keletkezésétől számított hatvan év. (A családtörténeti kutatások szempontjából fontos állami anyakönyvek kutathatóságát a 2014. július 1-jén hatályba lépett 2010. évi I. törvény szabályozza.)

A védelmi idő lejártá előtt bizonyos feltételekkel kutatható a kutatási korlátozás alatt álló levéltári anyag is. Ilyen feltétel, ha a kutatás – a kérelmező költségére – anonimizált másolattal is

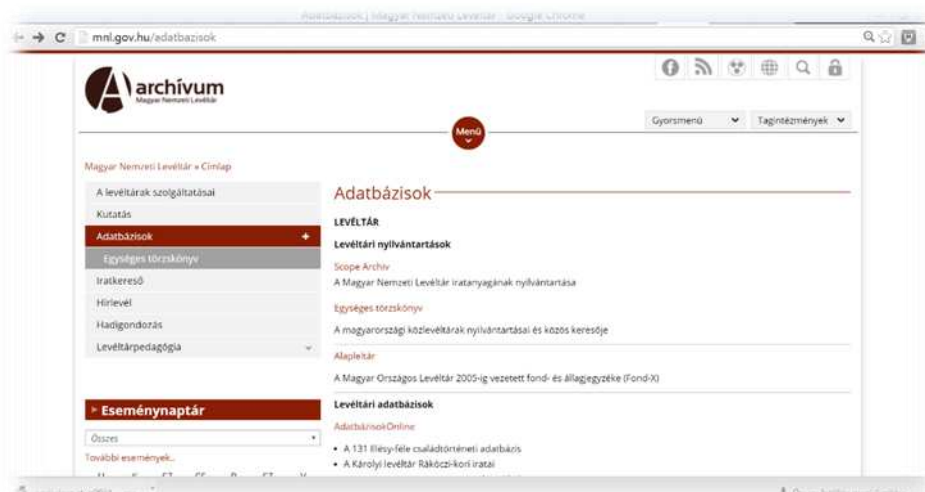
megvalósítható, vagy a kutatáshoz az érintett, vagy annak halálát követően bármely örököse vagy hozzátartozója a kutató kérésére hozzájárult, vagy a kutatásra tudományos célból van szükség és a tudományos célú kutatáshoz a kutató csatolja a tudományos kutatást rendeltetésszerűen végző, közfeladatot ellátó szervnek – a kutató részletes kutatási terve alapján megadott – támogató állásfoglalását. Elsősorban a személyiségi jogok védelme miatt a kutatónak írásos nyilatkozatban vállalnia kell, hogy a megismert és kigyűjtött személyes adatokat az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról szóló törvénynek a tudományos kutatás céljára való adatkezelésre vonatkozó előírásai szerint meghatározott módon kezeli és használja fel, továbbá az írásos nyilatkozatban meg kell jelölnie az adatkezelés helyét.

Ahhoz, hogy a kutatók pontosan meg tudják határozni, hogy a levéltári források terjedelmes köréből mely irategyüttesek tartalmazhatnak számukra releváns információkat, és mely konkrét dokumentumokra van szükségük, a kutatások előkészítése során nagy pontossággal meg kell tudni jelölni a kutatni kívánt levéltári egységeket (fondokat, állagokat). Ebben – a kutatószolgálati munkatársak mellett – ma már nagy segítséget tud nyújtani a Magyar Nemzeti Levéltár egységes nyilvántartó rendszerének (Scope Archiv) online keresőfelülete, amely többféle módon, valós időben és az egész intézményre vonatkozóan teszi lehetővé a levéltári tagintézményi nyilvántartásokban a keresést.



2. ábra: A Magyar Nemzeti Levéltár Scope Query online felülete  
(<https://lny.eleveltar.hu/MNLQuery/suchinfo.aspx>)

A Magyar Nemzeti Levéltár tagintézményeinek távoli hozzáférést biztosító nyilvántartásai és adatbázisai alapján valóban számos tudományág találhat nem csupán az adott szakterület történetére vonatkozó forrásokat. A levéltárak az elmúlt évtizedben nagy hangsúlyt fektettek az iratanyag feldolgozása során különböző tematikus, a források leírását és gyakran az eredeti dokumentumok, képek, hangzóanyagok digitalizált változatát is tartalmazó adatbázisok létrehozására. A Magyar Nemzeti Levéltár honlapjáról elérhető Adatbázisok oldalról és az Adatbázisok Online felületről a tagintézmények ilyen típusú, folyamatosan bővülő adatbázisait lehet távoli hozzáféréssel elérni.



3. ábra: A Magyar Nemzeti Levéltár intézményi honlapról elérhető adatbázisai ([www.mnl.gov.hu](http://www.mnl.gov.hu))

A Magyar Nemzeti Levéltár által, vagy közreműködésével létrehozott/üzemeltetett magyarországi és nemzetközi adatbázisok az alábbi csoportosítás szerint érhetők el az intézmény honlapjáról:

- Levéltári nyilvántartások: [Scope Archiv](#) (a Magyar Nemzeti Levéltár iratanyagának nyilvántartása), [Egységes törzskönyv](#) (a magyarországi közlevéltárak nyilvántartásai és közös keresője), [Alapleltár](#) (a Magyar Országos Levéltár 2005-ig vezetett fond- és állagjegyzéke [Fond-X])
- Levéltári adatbázisok: [AdatbázisokOnline](#) (benne 30 különböző tematikus adatbázis)
- IratokOnline: MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottság iratok a Magyar Országos Levéltárban
- [Collectio Diplomatica Hungarica](#) (A középkori Magyarország levéltári forrásainak adatbázisa [MOL DLDF])
- [Kataszteri térképek](#) (S76, S78)
- [Királyi könyvek](#) (Benne: Illéshy-féle családtörténeti cédulagyűjtemény)
- [A magyar állam szervei 1945-1990](#)
- [Hungaricana](#) – Közgyűjteményi Portál – Egységes adatbázisok
- [Térképtár](#) (A Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltárának térképtára)
- [Urbaria et Conscriptioes](#) (A digitalizált iratanyag 1527 és a 19. század közötti időszakban keletkezett urbáriumokból, úrbéri összeírásokból, birtok- és vagyonbecslésekből áll.)
- [Európai Levéltári Portál](#) – Archives Portal Europe
- Könyvtári katalógusok ([A levéltár-tudományi szakkönyvtár katalógusa](#) – a katalógus tartalmazza a Bécsi kapu téren és Óbudán található könyvtáraink állományát, ami együtt több mint 130 ezer kötet.)
- Digitális könyvtárak
- [A középkori Magyarország digitális könyvtára](#) (Régi, több korszakot átfogó sorozatok; korszakok szerinti oklevéltárak; őrzési hely, gyűjtemény, proveniencia) szerinti oklevéltárak; tematikus oklevéltárak)
- [A Magyar Országos Levéltár digitális könyvtára](#) (Periodikák, sorozatok, egyedi kiadványok)
- [Közgyűjteményi Könyvtár](#) (Benne: Magyarországi Levéltárak Kiadványai, Levéltári Közlemények, Levéltári Szemle, Népszámlálási Digitális Adattár stb.)



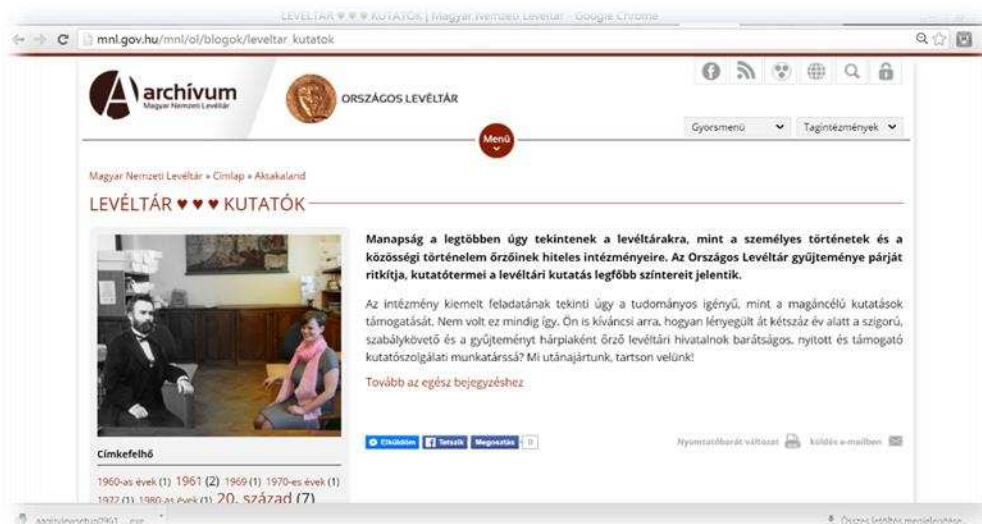
4. ábra: A Magyar Nemzeti Levéltár Adatbázisok Online felülete (<http://adatbazisonline.hu/>)

A levéltárak által őrzött iratanyag kutatása ma még döntő részben helyben és személyesen történik, de a Magyar Nemzeti Levéltár által őrzött dokumentumok tömeges digitalizálásával jelentős mennyiségű online elérhető, tértől és időtől függetlenített formában böngészhető levéltári anyag vált kutathatóvá. A [Hungaricana](#) közgyűjteményi portálon megjelenített tartalmak szinte valamennyi tudományterület számára jelentenek forrásokat.

A tudományos kutatások támogatásának fontos eszköze a levéltárak által működtetett, több százezres gyűjteménnyel rendelkező levéltári szakkönyvtári hálózat, amelynek egységes nyilvántartási rendszere ([Corvina](#)) ugyancsak a felhasználók munkáját hivatott megkönnyíteni.

A kutatások előkészítése, az illetékes tagintézmény, kutatási helyszín és a kutatni kívánt levéltári anyag meghatározása ma már sok esetben online módon történik, ennek ellenére a kutatók helyszíni tájékoztatásában meghatározó szerepe van a levéltári anyagot gondozó, az iratanyag keletkezésének módjait, szerkezetét, fennmaradásának körülményeit ismerő, gyakorta több évtizedes gyakorlati szakmai tudással és levéltári topográfiai ismeretekkel rendelkező levéltáros munkatársaknak is. A levéltárak szakmai alkalmazottjainak jelentős része tudományos munkakörben, jelentős számban tudományos fokozattal rendelkező munkavállalóként kerül foglalkoztatásra, és az intézmény humán erőforrás adatai alapján megállapítható, hogy a Magyar Nemzeti Levéltár mind a levéltári szaktudományi kompetenciák, mind a történelmi segédtudományok és a történelem kutatásának terén is az egész országot átfogó legjelentősebb, társadalmilag is jól beágyazott kutatói hálózattal rendelkezik.

A legújabb felhasználói igényeknek megfelelően a Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltárának Kutatószolgálat a közösségi média lehetőségeit is felhasználva igyekszik minél eredményesebb módon támogatni az amatőr és professzionális kutatók munkáját. A kutatók számára készített hagyományos és elektronikus tájékoztatók, hírlevelek mellett ma már „Aktakaland” címmel külön blogot is üzemeltetnek annak érdekében, hogy a levéltárak világát még közelebb vigyék a kutatókhoz.



5. ábra A Magyar Nemzeti Levéltár Aktakaland című blogjának egyik cikke ([http://mnl.gov.hu/mnl/ol/blogok/leveltar\\_kutatok](http://mnl.gov.hu/mnl/ol/blogok/leveltar_kutatok))

A napjainkban is tovább folytatódó infokommunikációs változások a társadalmi, közéleti és közigazgatási nyilvánosságra is komoly kihívást gyakorolnak, az egyének és közösségek életminőségének is meghatározó elemét képezi, hogy az állampolgárok milyen módon jutnak hozzá az állam által fenntartott intézményekben/gyűjteményekben/adatbázisokban fellelhető, a személyükkel, egyéni és közösségi múltjukkal, lokális identitásukkal kapcsolatos, vagy számukra jelentőséggel bíró, releváns információkhoz. A modern állam valamennyi szektorától – így a levéltárügy által érintett közigazgatási és közgyűjteményi szférától is – joggal várják el az állampolgárok, hogy információk igényeiket gyorsan, hatékonyan és könnyen hozzáférhető módon szolgálják ki az intézmények. A levéltári intézményrendszer jövője szempontjából kulcsfontosságú, hogy a társadalom minél szélesebb rétegével meg lehessen ismertetni a levéltárak által nyújtott szolgáltatások sokoldalúságát, a levéltárak által őrzött nemzeti kulturális örökség információgazdagságát és jelentőségét, valamint az „információs öngondoskodás” jegyében a keresett információkhoz való hozzáférés hatékony és eredményes eszközeit.

## Irodalomjegyzék

- [1] 1995. évi LXVI. törvény a köziratokról, a közlevéltárakról és a magánlevéltári anyag védelméről. [Online] [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=99500066.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99500066.TV) [Megtekintés: 2016. augusztus 22.]
- [2] 27/2015. (V. 27.) EMMI rendelet a közlevéltárak és a nyilvános magánlevéltárak tevékenységével összefüggő szakmai követelményekről. [Online] [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1500027.EMM](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1500027.EMM) [Megtekintés: 2016. augusztus 22.]
- [3] A Magyar Országos Levéltár története. [Online] <http://mnl.gov.hu/mnl/ol/intezmenytortenet> [Megtekintés: 2016. augusztus 22.]
- [4] A Magyar Nemzeti Levéltár szolgáltatásai. [Online] [http://mnl.gov.hu/a\\_leveltar\\_szolgaltatasai](http://mnl.gov.hu/a_leveltar_szolgaltatasai) [Megtekintés: 2016. augusztus 22.]
- [5] A Magyar Nemzeti Levéltár 2015. évi szakmai munkabeszámolója. Budapest, 2016. (Kézirat)
- [6] Összefoglaló jelentés a Magyar Nemzeti Levéltár kutatói szokások felmérés eredményeiről. Budapest, 2016. (Kézirat, nem nyilvános anyag.)

# HOLLANDIA ÉS A TENGER

## NETHERLANDS AND THE SEA

Ujlaky István\*

<sup>1</sup> Bányai Júlia Gimnázium, Magyarország

---

### **Kulcsszavak:**

Tengergazdaság,  
Tengeri hatalom,  
XVII. századi vezető szerep,  
Távolsági kereskedelem,  
Kikötő típusú állam

### **Keywords:**

Sea economy,  
Seapower,

17<sup>th</sup> century leading power,  
Long distance trading,  
Harbour-like state

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2016. október 10.  
Átdolgozva 2016. október 31.  
Elfogadva 2016. november 5

---

### **Összefoglalás**

*A szerző tíz éve tűzte ki célul maga elé, hogy áttekintse a tengeri hatalom történetét az ókortól napjainkig. A z ókori és középkori fejezetek 2013-ban könyvben jelentek meg. Jelenleg az újkor két tengeri hatalmával, a XVII. századi Hollandiával és a viktoriánus Nagy-Britanniával foglalkozik. A fiatal holland állam egy évszázadig szinte korlátlan vezető szereppel bírt a tengereken. A nagyobb anyagból válogatva a kereskedelemről szól az előadás.*

### **Abstract**

*The author of this paper has been working on exploring the history of sea powers from the ancient times to our present days for about ten years. The material on ancient times and the Middle Ages was published in a volume in 2013. The author is working on the history of the two sea powers of the beginning of modern times, Holland and Great Britain. The young Holland state had unlimited power on the sea for a century. This paper selects the most relevant material focusing on holland sea trading.*

---

## 1. Hollandia és a tenger

Németalföld, mint közismert, nem Németország alföldje, (azt Germán-alföldnek hívják) hanem nagyjából a mai Hollandia, Belgium és Észak-Franciaország területe. A Német-római Császársághoz tartozott, ehhez a háromszáz önálló kis- és nagyobb államból álló konglomerátumhoz. De maga Németalföld sem egységes, városok és kis tartományok halmaza. A térség formálisan 1548-ban vált a Német-római Birodalmon belül önálló közigazgatási egységgé. Alkotórészeinek lassú, befejezetlen integrációja Németalföldnek mint egésznek a Birodalomról való fokozatos leválásával esett egybe V. Károly uralkodása idején. A folyamatot 1555-ben Károly visszavonulása pecsételte meg: a német-római császár és spanyol király kettéosztotta világbirodalmát. Öccse, I. Ferdinánd, cseh és magyar király, megkapta a német-római császári címet, míg fia, II. Fülöp a spanyol trónt a gyarmatokkal és Németalfölddel. Az 1566 és 1609 között zajló hosszú háború (Maarten Prak holland történész forradalomnak nevezi az eseménysort, mások egyszerűen csak szabadságharcnak) történetének ismertetése nem feladatunk – a *XVII. századi Hollandia, mint tengergazdaság és tengeri hatalom (kikötő típusú állam) történetét szeretnénk bemutatni*. Annyit azért a rend kedvéért meg kell említenünk, hogy az 1579-ben létrehozott Utrechti Unió – teljes nevén: Hét Egyesült Holland Tartomány Köztársasága – a leendő állam közvetlen előzménye. 1581-ben Németalföld kettészakad, északi része kinyilvánítja függetlenségét, míg a déli spanyol uralom alatt marad. Az így megszületett Egyesült Tartományok nem nyelvi és nem is vallási határvonal mentén vált le, és valamivel kisebb volt a mai Hollandiánál.

---

\* dr. Bárdos József. Tel.: +36305236385  
E-mail cím: bardos.j@gmail.com

A spanyol világbirodalom elleni függetlenségi háború 1609-ben holland győzelemmel zárult, a nemzetközi jogi elismerést az 1648-as vesztfáliai béke hozta el.

Az új államot csak a külpolitika, a hadsereg, a kölcsönös segítségnyújtás elve és néhány, a honvédelemmel kapcsolatos megegyezés kapcsolta egybe, miközben a városok és tartományok széles önkormányzata megmaradt.

„Isten megteremtette a világot. A hollandok megteremtették Hollandiát” – állítja az öntudatos holland közmondás.\* „A holland kereskedő pénzért mindent áruba bocsát, eladná Isten is, ha tudná szállítani” – nyilatkozták állítólag Utrecht polgárai.† „Aki a tengereken uralkodik, uralkodik a kereskedelmen is. Aki a kereskedelmen uralkodik, azé a világ minden gazdagsága, tehát maga a világ” – fogalmazta meg Walter Raleigh 1617-ben. Ez a három idézet akár a XVI., de főképp a XVII. századi holland történelem eszenciájaként is felfogható. A kora újkorban „Európa észak felé nyomul” – a Földközi-tenger térsége, majd a XVII. századtól az Ibériai-félsziget is veszít súlyából, miközben Délkelet-Anglia és főképp Hollandia helyzete, szerepe felértékelődik, mintegy a világgazdaság gócpontjává válik. Az Egyesült Tartományok sikertörténetében a nemzetközi tényezők is szerepet játszanak: a Hanza szövetség, Spanyolország és Portugália meggyengült, de az erősödő Anglia még nem ért fel a csúcsra. Még nincs védővamos gazdaságpolitika, és (legalábbis kb. 1660-ig) a nagyhatalmak teljes katonai erejével sem kell szembenézni.‡ Ilyen történelmi körülmények között Hollandia egyszerre ért virágkorába a kereskedelem, iparban, művészetekben, valamint tengeri, katonai hatalomként is.

Németalföld három nagy nyugat-európai térség: Franciaország, Németország és Anglia közötti háromszögben fekszik, az Északi-tenger és az Atlanti-óceán találkozásánál. Birtokolja a Rajna, a Maas és a Scheldt torkolatát. Népsűrűsége és városiasodása a középkor óta kiemelkedő – ebben legfeljebb Itália fogható hozzá. 1610 körül Hollandia népessége másfél millió fő. A XVII. század közepére ez a szám eléri a kétmilliót.§ Az országos átlagból is kiemelkedik Holland tartomány, már a XVI. században 50 fő/km<sup>2</sup> feletti népsűrűséggel, miközben a lakosság fele város lakó, a lélekszám pedig hétszáz ezer, majdnem fele az Egyesült Tartományok összlakosságának. A XVII. század során az urbanizáció országosan is ötven százalék fölé emelkedik,\*\* miközben ugyanerre Nagy-Britanniában csak százötven, Magyarországon kétszázötven évvel később került sor. 1600 körül legfeljebb negyven európai város lélekszáma nagyobb negyvenezernél – ebből hét Hollandiában van. Csak kilenc város nagyobb százezer főnél – az egyik Amszterdam. Lakossága 1622-ben százötezer, a XVII. végére nagyjából kétszáz ezer fő (ezután ennyi is marad a XIX. századig).†† Ugyanekkor Leiden és Haarlem is 40-45 000 lakosú, de Rotterdam csak húsz ezer. ††

	1560	1630	1700
Amszterdam	30 900	120 000	190 000
Rotterdam	12 500	29 500	51 000
Hága	5300	16 600	40 000
Leiden	22 600	44 000	60 000

Ch. Wilson és G. Parker ábrája, Rácz könyvéből<sup>§§</sup>

\* idézi Paul Zumthor(1985) Hollandia hétköznapjai Rembrandt korában Gondolat Kiadó Budapest, 325. oldal

† idézi Wittman Tibor (1965) Németalföld aranykora Gondolat Kiadó Budapest

‡ Johan Huizinga (2001) Hollandia kultúrája a tizenhetedik században Osiris Kiadó Budapest, 38. oldal

§ Wittman, 168. oldal

\*\* Maarten Prak, (2004) Hollandia aranykora. A köztársaság találmánya. Osiris Kiadó Budapest, 221. oldal

†† John Julius Norwich (2009) Hetven történelmi város. Benne Simon Shama: Amszterdam c. fejezet.

Atheneum Kiadó Budapest. 187. oldal

‡‡ Pierre Chaunu, (2001) A klasszikus Európa, Osiris Kiadó Budapest, 219-220. oldal és Prak 162. oldal

§§ Rácz Lajos (2000) Az európai gazdaság-világtól a világgazdaságig JGYF Kiadó Szeged, 72. oldal



A festő Vermeernek és feleségének tizenöt gyermeke született, ebből tizenegy elérte a felnőttkort. A XVII. századi Hollandia egy demográfiai robbanás küszöbén állt. A magas születési arányszám miatt csak az évtizedenként vissza-visszatérő pestis szab gátat a nagy növekedésnek.\* (1597-1664 között Amszterdamban tízszer tört ki járvány, többnyire pestis; az utolsó huszonnégyezer embert vitt el).† Csakhogy – Angliával és Franciaországgal együtt – a század utolsó harmadára az Egyesült Tartományok védetté válik a pestistől. A népesség számát jelentősen befolyásolta a migráció. Három nagy bevándorlási hullám mellett szinte folyamatosan létezett az egyéni beköltözés is. Németalföld kettészakadásakor mintegy százezer protestáns emigrált (a leendő) Belgiumból Hollandiába. Döntően vallási motivációjuk mellett *Hollandia szabadabb levegője, toleránsabb légköre és az üzleti lehetőségek* is vonzóak. Amszterdam kereskedelme, Leiden és Haarlem ipara részben a déli protestáns bevándorlóknak köszönhető – a Németalföldön belüli migráció délen gyengítette, Hollandiában erősítette a polgárosodást, a gazdasági fejlődést.‡ Temérdek kézműves mellett az antwerpeni pénztőke és sok értelmiségi is északra költözik. Az Amszterdam Bank alapítójának felét antwerpeni emigránsok adták. A nantes-i edictum (vagyis a francia protestánsoknak vallásszabadságot biztosító rendelet) visszavonása után harminc-harmincöt ezer (más szerző szerint ötvenezer) francia hugenotta költözött Hollandiába.§ Velük is szaktudás és tőke áramlik az országba. Nekik köszönhető a holland órapar megszületése, de szakácsok, fodrászok, vívómesterek, nyelvtanárok is érkeztek.\*\* Csaknem folyamatos a német bevándorlás. Idénymunkások, szakképzetlen munkások mellett sokan a hadseregben, a flottában helyezkednek el.†† A németek hosszabb időre szinte monopolizálják a pék szakmát.†† Jelentős a Spanyolországból és – főképp – Portugáliából érkező zsidók száma. Jobbára XVI. századi migránsok, a zsidóüldözések elől menekültek. Személyükön túl tőkét, üzleti kapcsolatokat is magukkal hoznak.§§ Huizinga felhívja a figyelmet egyedülálló kulturális jelentőségükre.\*\*\* Érdekes példa Francisco Lopez Suasso portugál zsidó orvos és bankár esete: kölcsöneivel jelentős részben ő finanszírozta III. Vilmos Anglia elleni invázióját.††† Amszterdamban 1632-től (nem öröklődő) polgárjogot kaptak. Keletről, Németországból és Lengyelországból szegényebb és képzetlenebb askenázi zsidók is bevándoroltak. Nem csak a hollandok, a jómódú, ibériai eredetű szefárd zsidók is lenézik őket, de üldözésről nincs szó. Érdekes, hogy a leggazdagabb holland polgárok között nincs zsidó. A kuriózumok között említhetők keresztény lengyel, örmény és skandináv bevándorlók, de görögkeleti főpap is menekült a Tartományokba.††††

A bevándorlás nem csak spontán jelenség. Amszterdam és más városok is céltudatos bevándorlási politikát folytattak, toborzással, újsághirdetéssel, kedvezményekkel csábítottak szakembereket az országba. Jó példa erre Anthony Obisby üvegfüvő, aki meghonosította a kristályüveg-gyártás technológiáját. Amszterdamban a házasságok egyharmadát bevándorlók kötötték – igaz, az országos átlag ennek töredéke lehetett.§§§ Voltak vegyes házasságok, a társadalmi mobilitásnak számos egyéni csatornája létezett – akadt bevándorló, akiből Amszterdam polgármestere lett – de az etnikai csoportok közötti egyenlőség kimondása ismeretlen. Éltek Hollandiában afrikaiak, amiről több festmény is tanúskodik. Legtöbbjük rabszolgaként került az országba, de felszabadulását kérvényezhette. Tengerészek, házi szolgák, munkások voltak közöttük.

\* Timothy Brook (2009) Vermeer kalapja Európa Kiadó Budapest

† Brook, 25. oldal

‡ Wittman 138. oldal

§ Prak, 136. oldal

\*\* Zumthor, 277. oldal

†† Rác, 76-77. oldal

†† Prak, 136. oldal

§§ Norich / Shama: Amszterdam. 190. oldal

\*\*\* Huizinga, 60. oldal

††† Prak, 82. oldal

††† Zumthor, 275-276. oldal

§§§ Prak, 135. oldal

Valószínű, hogy a bevándorlásnál nagyobb a kivándorlás. A XVII. század közepén évtizedenként negyven-ötvenezer ember hagyta el Hollandiát, hogy a gyarmatokon próbáljon szerencsét. Brook kétszáz év alatt egymillióra becsüli a számukat.\*

A holland gazdaság az ország viszonylag kis mérete ellenére sem homogén. Míg északon az állattenyésztés és a tőzegkitermelés, délen az állattenyésztés és földművelés, addig Zeeland és (a legnagyobb) Holland tartományban a kereskedelem és ipar a gazdaság alapja. Ha a kifejezetten városállamoktól – mint a szűken vett, vagyis tartományai és gyarmatai nélküli Velence – eltekintünk, Hollandiában érte el először az ipar és a szolgáltatások összeteljesítménye a mezőgazdaságét, valamivel korszakunk után, a XVIII. században. Ami azonban az ország gazdagságának forrásait illeti, itt a XVII. században egyértelműen, de bizonyos mértékig már az előző két évszázadban is, a kereskedelemre kell voksolnunk. A holland tengerpart rendelkezik néhány jó természetes kikötővel a Schelde- és a Maas-torkolatban, valamint Texel- és Vlieland-szigeten. Másutt viszont sekély a víz, ami megnehezíti az ország tenger felőli megtámadását. A biztonságos, de jelentős karbantartási munkát igénylő kikötők a kereskedelmi sikernek éppúgy fontos feltételei, mint a korábban említett földrajzi fekvés. Habár a holland kereskedelem késő középkori előzményekre nyúlik vissza, legnagyobb sikere a XVII. századra tehető. Míg az előző évszázad a felfedezések, hódítások és konfliktusok kora, ekkorra (Brook gondolatmenete szerint) a rendszeres, szabályozott kereskedelem, a kulturális kölcsönhatások, a tartós kapcsolatok szerepe a nagyobb. Megváltozott a távolsági nagykereskedő alakja is. Az előző korban irodája a lakása, raktára a padlása, munkájának jelentős része személyes. A XVII. századra már olyan árukkal kereskedik, melyeket nem is látott, mondja Geert Mak.<sup>†</sup> Arról nem is beszélve, hogy a családi vállalkozásokat a kereskedelmi társaságok váltják fel. A holland kereskedő ravasz, leleményes, kész a járatlan partnert orránál fogva vezetni, és egyáltalán nem eltökélt híve a tiszta piaci viszonyoknak. Ha kell, előnyben részesíti a monopóliumot, vagy akár a nyílt erőszakot.<sup>‡</sup> A XVII. század második negyedében megjelenik a konvojrendszer, a kereskedelmi hajókat hadihajók kísérik.

Bár a holland kereskedelem fejlődése fokozatos, a portugálokkal szembeni őrsgváltás jól tetten érhető a század elején: 1598 és 1602 között 61 holland és 46 portugál hajó indult el Dél- és Kelet-Ázsiába. Hasonló arány korábban elképzelhetetlen. Holland kémek (Jan van Linschotten és Cornelius Houtman) portugál hajókon eljutottak a Távól-Keletre, megismerték a fűszerút vonalát. Igaz, mindkettő lelepleződött, börtönbe is csukták őket, de egy gazdag kereskedő kiváltotta a két hírszerzőt, s 1595-ben elindult az első holland kereskedelmi expedíció Távól-Keletre.<sup>§</sup>

1600 körül a holland hajópark jóval nagyobb, mint az összes többi európai állam kereskedelmi flottái együttvéve. A XVII. század első felében a holland szupremácia a világkereskedelemben vitathatatlan. Más nagy hajózó államokkal, így Velencével, a spanyolokkal vagy portugálokkal összehasonlítva Hollandiában nagyobb a saját kereskedelem aránya. A kivitelben a textíliák, hajók, a hal, sajt, vaj, finomított cukor vagy a sör, vagy – mint látni fogjuk, egy érdekes ötlettel – a téglák, a behozatalban a gabona, szén, az ipari nyersanyagok, a bor és trópusi termékek érdemelnek említést. Érdekes, hogy sajtból vagy sörből az állam exportál és importál is. Igazi hasznót azonban nem a saját, hanem a közvetítő kereskedelem hoz.

A Balti-térséggel kialakított kapcsolat a legfontosabb; például Amszterdam 1636-ban árucseréjének 40 százalékát ezzel a térséggel bonyolítja.<sup>\*\*</sup> Lényege a só-gabona csere.<sup>††</sup> A dolog összetett: a hollandok portugál, francia sót közvetítenek északra, és balti (lengyel, német, orosz) gabonát délre. Már a XVI. században – kiszorítva a Hanzát – a balti kereskedelem több mint kétharmadát németalföldi hajók bonyolítják. Lübeckkel a kapcsolat szerény – a még mindig jelentős kalmárváros nem igényli a holland közvetítést, inkább rivális, mint partner. A legszorosabb a viszony Danziggal, a Hanza fő gabona exportkikötőjével. A danzigi kereskedelemben háromszáz

\* Brook 30-31. oldal

† Geert Mak (2001) Amszterdam – egy város életrajza. Corvina Kiadó Budapest, 86. oldal

‡ Rác, 90. oldal

§ Rác, 84-85. oldal

\*\* Prak, 96. oldal

†† Az egész holland-balti gondolatmenethez lásd Maria Bogucka tanulmányát: Amszterdam és a Baltikum a 17. század első felében, Világtörténet, 1988. ősz

holland vállalkozó vett részt. A század elején egy amszterdami kalmár, ha gabonát vitt Danzigból a Mediterráneumba, akár száz százalékos haszonra tehetett szert. Később a déli gabonaüzlet lendülete alábbhagyott a nagy hasznot biztosító árkülönbség mérséklődésével. Jelentős a kereskedelem Rigával, a porosz hercegséggel, Revallal. A Baltikum felé tartó hajók a só mellett bort, heringet, dohányt, fegyvereket, sőt levantei luxuscikkeket visznek, míg Nyugatra rozst, árpát, zabot, kátrányt, viaszt, kendert, kőrifát, len- és kendermagot, hamuzsirt, gerendát. Becslés szerint évente nyolcvanezer, a legjobb években 140 000 tonna lengyel gabona érkezett Amszterdamba, részben helyi fogyasztásra, részben reexportra. Megesett, hogy a gabona Amszterdamban olcsóbb volt, mint a balti kikötőkben. Mivel sokáig Kelet felé sokkal kevesebb árut szállítottak, mint Nyugatra, a raktártér egy részét téglával töltötték ki, a hajó kedvező súlypontja érdekében. Ezt a téglát aztán a balti kikötőkben eladták, ami nem csupán jó üzleti érzékről árulkodik, de szerepet játszott az északi építészetben megmutatkozó holland hatásban is. A Balti-tenger déli és keleti részének német (zömmel Hanza vagy egykori Hanza) kikötői mellett jelentős a forgalom Svédországgal és Oroszországgal – az itt megforduló külföldi hajók 50-70 százaléka holland. Koppenhágában külön holland negyed jött létre. A Balti-tengerre induló konvoj olykor kétszáz hajóból állt (ez épp tízszerese az indonéz forgalomnak, bár igaz, abban a legnagyobb hajók vettek részt).<sup>\*</sup> A hollandok svéd fát, vasat és rezet is importáltak, illetve közvetítettek a Földközi-tenger felé, akár csak angol textilt a Baltikumra.

Bogucka rendkívül precíz számításai szerint (a szerző mintegy kétezer teherszállítási jegyzőkönyvet ill. szerződést tekintett át) a század első harmadában, az esetek 27 százalékában a hajók Hollandia – Portugália útvonalon haladtak, itt sót és bort vettek fel, ezt Danzigba vitték, ahol eladták és gabonát vásároltak, majd visszaérkeztek Amszterdamba. Egy másik, bonyolultabb útvonal állomása a gabona eladása céljából Amszterdam helyett Itália, Kréta vagy Ciprus, és úgy vissza. A század közepén hajók 61 százaléka Franciaországot érinti, a közvetítő kereskedelem anyaga szintén só és bor Észak felé, majd gabona Amszterdamba, esetleg svéd vagy angol kikötőt is érintve. Egészében elmondható, hogy az európai kereskedelem sokkal fontosabb az Egyesült Tartományok számára, több jövedelmet hozott, mint az egzotikus délkelet-ázsiai, afrikai vagy amerikai utak.

A holland-francia kapcsolat egészen különleges. A francia bor és textil zömét holland kereskedők juttatják el a világpiacon. Hollandia teljesen kézben tartotta a francia kereskedelmet, parti hajózást és pénzügyeket legalább 1672-ig (a két ország közötti háborúig).<sup>†</sup> Korábban, még a két ország közötti ellenséges időszakokban is, gyakorlatilag Hollandia irányította a francia gazdaságot. Az alapvető gazdasági befolyáshoz képest szinte mellékes érdekesség a francia só importja vagy a holland tenyészlovak exportja.<sup>‡</sup> Franciaország 1687-ben vezetett be súlyos vámokat a holland textil- és heringimportra, nagy csapást mérve az érintett üzletemberekre.<sup>§</sup> A holland-spanyol kereskedelemben az északi ország élelmiszereket, iparcikkeket, fát szállított. Mivel a spanyolok ezt nagyobb részt nem tudták ellentételezni, ezüst és arany áramlott az Egyesült Tartományokba. Meg kell azért említeni az ibériai ország bor-, étolaj- és gyümölcskivitelét. 1600 körül a spanyol ezüstkiáramlás legfőbb haszonélvezője az Egyesült Tartományok. Több nemesfém került ide, mint Itáliába, Németországba, Angliába és Franciaországba együttvéve. Viszont a spanyol-amerikai kereskedelemben csak a „nyolcvanéves háború” lezárultával, 1648-tól kapcsolódhatott be.

A hollandok deszkát, gerendát és kész hajókat is szállítottak Spanyolországba,<sup>\*\*</sup> Portugáliába. Nyugat-Afrikában a portugáloktól cukrot, aranyat vettek. Volt a korabeli nemzetközi kapcsolatoknak egy meghökkentő vonása. A hollandok rendre kereskedtek aktuális ellenségeikkel is (olykor álcázva, idegen zászló alatt, vagy csempészés formájában, de gyakorta nyíltan is). A függetlenségi háború idején is adtak-vettek spanyol kikötőkben. „A spanyol flottát, melyet

\* Zumthor 293. oldal

† Rác 96. oldal

‡ Fernand Braudel (1985) Anyagi kultúra, gazdaság és kapitalizmus a XV-XVIII. században, Gondolat Kiadó Budapest, 357. oldal

§ Borus György (2007) Az angol-holland forradalom háttere 1660-1690 Akadémiai Kiadó Budapest, 125. oldal

\*\* Braudel 370. oldal

amszterdami hajók lőttek szét, amszterdami fából építették újjá” – említi Geert Mak.\* Hasonló a helyzet Franciaországgal is. XIV. Lajos az Egyesült Tartományok elleni háború előtt Amszterdamban vásárolt gabonát inváziós hadereje számára. Egy anekdota szerint Frigyes Henrik holland herceg megrótt egy kereskedőt, amiért az ellenséges kézen lévő Antwerpennel üzletel. A kalmár minden aggodalom nélkül így felelt: „Nem csak folytatni fogom a kereskedést az ellenséges Antwerpennel, hanem, ha hasznot húzhatok belőle hogy áthajózom a poklon, azt is megkockáztatnám, hogy közben leégnek a hajóim vitorlái”.† A (nem biztos, hogy valóban el is hangzott) szavak nem csak azért érdekesek, mert megmutatják, mennyire nem voltak a kor háborúi „totálisak”, vagy mennyire erősnek bizonyult a gyakran önző üzleti érdek. Az is figyelemreméltó, hogy egy polgár mennyire nem tart az államfőtől, mennyire egyenrangú félként beszél vele. Mivel Hollandia számos forrás szerint valóban rendre kereskedett ellenségeivel, mindegy, hogy a párbeszéd valós-e, hiszen mindenképp hiteles.

Anglia számára Hollandia ablak a világkereskedelemre, legalább a XVII. század végéig. Kb. 1650-ig a két ország külkereskedelme 10:1 arányú holland fölényt mutat a hajórakomány mennyisége alapján ‡ A két ország kereskedelmének egy része csempészet. A nagy holland kereskedőházak a *Hajózási törvény* kikerülésére Londonban leányvállalatokat hoztak létre. A holland kereskedelem a XVII. század elején kezdte kiszorítani a németet a déli (pl. velencei) forgalomból. Szilézia vászonkereskedelmét a század folyamán szintén ők bonyolítják le. Megjelentek az Egyesült Tartományok hajói a Szíria és Oroszország közötti kereskedelemben – ez egykor genovai, majd velencei érdekszféra. Selymet, fűszert közvetítenek a hollandok Oroszországba, ám nem csak a déli útvonalon. Adam Olearius megemlíti, hogy Moszkvában holland kereskedő házában evett, a Volgán, Nyizsnij Novgorodtól délre, holland hajóval találkozott, amiképp Iszfahánban (Perzsia) is kereskedelmi képviselőjük volt.§ A XVI. század végén Arhangelszkben is megjelentek holland hajók, és a következő században teljesen kiszorították onnan az angolokat. Ugyancsak a jeles német utazó emlékiratából tudjuk, hogy expedíciója tulajdonképpen célját, egy új német-orosz-perzsa, részben a Volgán és a Balti-tengeren haladó új fűszerkereskedelmi útvonal tervét épp az iszfaháni holland lerakat próbálta megakadályozni.\*\* Hogy a III. Frigyes Schleswig-Holstein hercege által támogatott terv nem sikerült, az azért ennél nagyobb dolgon fordult meg: eleve kérdéses, hogy a részben szárazföldi, részben – árral szemben – folyami kereskedelem lehet-e versenyképes a tengerivel; de ezen túlmenően is a harmincéves háborúba bekapcsolódó svédeknek fontosabb a holland, mint a schleswig-holsteini kapcsolat, márpedig a tervezett új útvonal svéd területet és beleegyezést is igényelt volna – írja előszavában Engel Pál.†† Az Egyesült Tartományok a török birodalommal szemben is érvényesíteni tudta gazdasági érdekeit: elérte, hogy holland polgárok fölött török területen is holland hatóság bíraskodhasson, a török állam segítse a kalózzokkal szembeni védelemben, és – ami talán a legfőbb – szabad kikötőhasználatot hozott. Egy sor holland konzulátus nyílhatott a mediterrán térség arab és török kikötőiben††. (Megjegyzem, ezek a „különleges jogok” az első világháború előtti imperialista terjeszkedés világát – az ún. pénétration pacifique-et idézik, vagyis a fejlett hatalom „békés”, értsd háború nélküli erőszakos behatolását az elmaradott országokba).

A holland ázsiai kereskedelem az üzlet és kényszer kombinációja, melyben hadihajók és erődök éppúgy szerepet játszottak, miképp piacon kívüli gazdasági eszközök, mint a rögzített ár, a maximált mennyiség. A délkelet-ázsiai kereskedelem résztvevői az Egyesült Tartományok rendi gyűlésétől több év vámmenteséget kaptak. Az első, 1599-es expedíció 400 százalékos hasznot hozott. A XVII. század első felében évente átlag három százalékkal nőtt a délkelet-ázsiai import. Perzsiából selymet és pamutszövetet hoznak be, fémeket és posztót exportálnak. Az óceániai bennszülöttek négy-öt kókuszdiót adtak egy vas szögért – ami persze nem csak a holland kalmár

\* Mak, 73. oldal

† Joseph Heller (1988): *Képzeldjétek el* (regény) Árkádia Kiadó, 109. oldal

‡ Zumthor 304. oldal

§ Adam Olearius (1969) viszontagságos útja az orosz földön át Perzsiába, Gondolat Kiadó Budapest, 69. oldal és 121. oldal

\*\* Olearius, 225. oldal

†† u.o. 11. oldal

†† Wittman, 151-152. oldal

rámenősségére, az óceániai vashiányra is utal.\* De a közvetítő kereskedelem nem feltétlenül érintette Európát. Tajvanon 1628 és 1662 között kereskedelmi telepük volt, kínai selymet és tajvani szarvasbőrt szállítottak Japánba. Részt vettek a bengáli és kínai szantálfa,<sup>†</sup> az indiai ópium kereskedelmében, rizst szállítanak Japánból a Maluku-szigetekre. Japán elzárkózott az európai kereskedőktől – azonban kivételt tett a hollandokkal. Ebben szerepet játszott a holland fegyverexport, de az is, hogy – ellentétben a portugálokkal – a hollandok nem kívánták terjeszteni a kereszténységet. 1609-től, egyetlen helyen, a Kyúsú közelében lévő kis Desima szigetén, Hirado városban tarthattak fenn telepet. Ennek kezdetben spanyolelles, katonai szerepe is volt. Később a katonai funkció csökkent, a kereskedelmi felerősödött. A kisvárosban hajójavító és ágyúöntő műhely is működött. Évente egyszer felkereshették a sógunt, előadva esetleges kéréseiket. Bár a *holland-japán kapcsolat* nem mindig felhőtlen (1629 és 1633 között a japánok blokád alatt tartják a várost, mígnem kereskedelmi szerződés zárta a konfliktust) *rendkívül tartósnak bizonyult, több mint kétszáz évig működött*, monopolhelyzetet biztosítva Hollandiának a japán kereskedelemben. A kapcsolat Japánnak is előnyös, és nem csak a már említett nyugati fegyverbehozatal miatt – holland közvetítéssel olyankor is működhetett a kínai-japán kereskedelem<sup>‡</sup> és a már említett fegyver kivétel mellett a hollandok üveget, cukrot, gyapjúszövetet adtak el és porcelánt, dísztárgyakat, bútort, nemesfémet kaptak cserébe<sup>§</sup>. A század két nagy ezüsttermelője Amerika (Peru és Mexikó) illetve Japán. Az ezüst Kínába áramlott, (Kína „az ezüst temetője”)<sup>\*\*</sup> mert Európa és Japán egyaránt passzív kereskedelmi mérleggel rendelkezett a kínai kapcsolatban, s a különbözetet ezüsttel egyenlítette ki. A holland közvetítő kereskedelem (Brook becslése szerint) évente kb. 30-30 tonna ezüstöt vitt Kínába a XVII. század végén Japánból, ill. Amerikából. Kína fűszereket, később porcelánt, teát, selymet szállított. Hollandok közül Jan Huygen van Linschoten látott először kínai porcelánt – Indiában. Minderről maga számolt be könyvében. Az első kínai porcelánokat kalózkodással szerezték a hollandok. A mind tömegesebb kereskedelem nyomán kb. hárommillió kínai porcelán tárgy került Hollandiába a század folyamán. Érdekes, hogy Kína a legjobb minőségű termékeket belföldön forgalmazta, s csak a másodlagos minőséget exportálta. A kínai porcelán meghihlette a holland festészetet – és a delfti porcelán- és csempegyártás kialakulását. A delfti porcelán visszahatott a kínai termelésre és ízlésre is.<sup>††</sup>

A legnagyobb holland gyarmat Indonézián épült ki. De nem indulhatunk ki a végeredményből. A XVII. században a hatalmas szigetcsoport teljes birtokbavétele fel sem vetődött. Kölcsönös előnyökön alapuló kereskedelem, később engedély szerzése raktárak, erődök, telepek építésére, majd monopólium kicsikarása – a holland behatolás lépcsőfokai. És bár a holland térfoglalás nem nélkülözte az önzést és erőszakot, ugyanakkor rugalmasság és alkalmazkodás jellemezte. (Indonézia jóval korszakunk után, a XIX. századra vált csak nagy területű, egységesen kormányzott, teljesen alávetett agrárgyarmattá). A hollandok háborúban foglalták el Portugáliától a szegfűszeget és szerecsendiót termő Maluku-szigeteket. Run szigetét a britekkel cserélték el Manhattanért 1667-ben. A holland gyarmatosítás talán itt a legkíméletlenebb. A kis fűszer-szigetek lakosságával könyörtelenül bántak – az alávetéstől a deportálásig és népirtásig. Másfél századig a hollandoké a szerecsendió<sup>‡‡</sup> monopóliuma. Időnként felgyújtották a szerecsendió-termés egy részét, hogy az árakat magasan tartsák. A kávé a XVII. században kezdett elterjedni Európában, ami a hollandok érdeme.<sup>§§</sup> Eleinte üvegházakban termesztették

\* Pálvölgyi Endre (1961) összeáll. Németalföldi tengerjárók Gondolat Kiadó Budapest. Benne Schouten naplójából, 124. oldal

† Rác 90-91. oldal

‡ melyet „a módszeres megfélemlítés eszközével” ragadtak magukhoz a hollandok, Prak 99. oldal

§ Az egész holland-japán kapcsolathoz lásd Szommer Gábor tanulmányait: Holland navigációs tudás Japánról 1608-1641, Aetas 2012, 4. szám, és John Saris utazása Japánba (1611-1614) Világtörténet 1998. ősz-tél, valamint Brook 58. oldal

\*\* Brook, 204. oldal

†† lásd Brook könyvében, több helyen

‡‡ Bill Laws (2012) Ötven növény, amely megváltoztatta a történelmet, Kossuth Kiadó Budapest, benne lásd a szerecsendióról szóló fejezetet

§§ Laws, lásd a kávéról szóló fejezetet

odahaza – ez az első eset, amikor a kávé, mint növény elhagyta Afrikát. Később meghonosították Jáván (Indonézia ma is a Világ egyik legnagyobb kávétermelője) és Indiában. A kávé kereskedelmében az egész XVII. században megőrizte vezető szerepét az Egyesült Tartományok. A tea leginkább angol és orosz közvetítéssel jutott el Európába, de kereskedelmének súlypontja évszázadunkban Hollandia. Az első szállítmány 1610-ben érkezett Amszterdamba. A kínai teát kínai kereskedők vitték a jávai Batáviába, onnan a hollandok szállították Európába.\* Indiában holland kereskedelmi telepek sora létesült. A hét indiai „holland” város közül mára Ahmedabad a legnagyobb. Ceylon szigete is a holland kereskedelmi világ állomása, 2500 telepessel.

Németh István ismeretterjesztő írásában† a holland festészet képei alapján rekonstruálja az ország alkoholfogyasztását. Az írásos források is gyakran utalnak az Egyesült Tartományokban általánosnak mondható, tömeges alkoholizmusra. A borleparlás nem holland találmány, és a középkor legvégén jelent meg Európában. Ám a pálinkafélék tömeges gyártása, kereskedelme és fogyasztása holland lelemény.‡ A tömény italok a paraszti hétköznapiak részévé váltak. A kifinomult borivók a mediterrán világban lenézték az északi népeket, köztük a hollandokat, amiért azok vedelnek, nem ismerik „az ivás művészetét” – mondja Braudel§. Chaunu szerint „a holland hajók az alkoholfogyasztás iskolái”.\*\* A jelenség csúcspontja korszakunk után, a XVIII. században következett be, amikor Amszterdam a rövid italok kereskedelmének európai központja, a szeszes italokat az amszterdami tőzsdén is jegyzik. A XVII. században Hollandia az európai borkereskedelem központja is, csaknem monopolhelyzetben.†† Ebben a növekvő hajótér, a holland import és fogyasztás, illetve a közvetítő kereskedelem már megismert leleményessége egyként szerepet játszott.

A XVII. században a hollandok elfoglalták Mauritiuszt. A kis szigeten pár évtized alatt, jószerevével kedvtelésből, kiirtották a dodo nevű madarat.‡‡ Afrikában holland birtok lett Aranypart. A Távol-Keletre tartó hajók rendre megálltak Fokföldön. Itt alakult ki az egyetlen nagyobb holland telepes gyarmat, ahol tehát nem a kereskedelmi szerepkör dominált, hanem a nagyszámú kivándorló földműves keresett és talált új hazát. A terület a napóleoni háborúig a búroké (így nevezték a dél-afrikai hollandokat), ekkor a telepések északra húzódtak. További történetük már kívül esik ezen írás határain.

A hollandok amerikai kereskedelmi jelenléte és gyarmatosítási kísérletei nem voltak olyan sikeresek, mint ázsiai terjeszkedésük. Dél-Amerikában rövid ideig birtokolták az északi brazil tengerpart egy részét – 1640 körül Holland-Brazília adta a világ cukortermelésének 40 százalékát. A területet végül fel kellett adni, Brazília a portugáloké lett. Jóval tartósabbnak és sikeresebbnek bizonyult a hollandok suriname-i jelenléte. Brazíliából való kiszorulásuk után meghonosították a cukornádat trópusi gyarmatukon. Egy sor kisebb támaszpontot is létesítettek a Karib-térségben (Curacao, Aruba stb.). Ezek némelyike máig holland birtok. A karibi térség érdekes színtartója a kis Tortuga. A sziget francia gyarmat, mellyel jövedelmező kereskedelmet alakítottak ki a hollandok. Bőrt vásároltak fel, fegyverekért és rumért. Néhány évtized múltán azonban Spanyolország elpusztította a tortugai francia telepet. Ezután Tortuga hosszabb időre angol-holland-francia kalóz központ lett. Néhány évig egy amszterdami konzorcium rendelkezett a rabszolgaszállítás monopóliumával is. Észak-Amerikában csak időlegesen bizonyult a holland gyarmatosítás. 1609-ben Henry Hudson holland megbízásból térképezte fel a mai Új-Anglia térségét. 1614-től célul tűzték ki az Új Hollandiának elnevezett terület benépesítését. Az indiánoktól megvásárolt Manhattan szigetén megalapították Új-Amszterdamot (ma New York). Lélekszáma elérte a tízezer főt. Északabbra létrehozták Fort Nassau erődjét. Hollandok szervezték meg az észak-amerikai prémkereskedelmet. A hódprém iránti, kimeríthetetlennek tűnő igényt egy új divat, a hódprém-kalap teremtette meg. Egyrészt státusszimbólumnak számított – megvásárlását csak a

\* Braudel, 255. oldal

† Németh István (1988) Italoizációs szokások a 17. századi Hollandiában, *História* 1988. 5-6. szám

‡ Braudel 251. oldal

§ Braudel, 241. oldal

\*\* Chaunu, 210. oldal

†† Chaunu, 212. oldal

‡‡ Eric Chaline (2014) *Ötven állat, amely megváltoztatta a történelmet* Kossuth Kiadó, Budapest, lásd a dodóról szóló fejezetet

gazdagabbak engedhették meg maguknak, mert ára többszöröse a báránybőr kalapénak. Másrészt, jó vízlepergető hatása miatt is népszerű viselet.\* Az észak-amerikai gyarmatosítást azonban hamarosan feladták – az angol-holland háború után lemondtak a területről, cserébe Anglia átadta Rum szigetét és feladta suriname-i ambícióit. Az amerikai holland behatolás kudarcában szerepet játszott az angol konkurencia, a spanyol és portugál ellenállás. De talán az is – állítja Rácz – hogy a kelet-ázsiai tapasztalatok itt nem működtek, s talán a hollandok nem tudtak az itteni, sajátos feltételekhez alkalmazkodni; vagy, egész egyszerűen, Hollandia nem elég erős ahhoz, hogy mindenütt jelen legyen. †

Amikor Rembrandt csődbe ment, hitelezőikhez fordulva azt írta, „üzleti veszteségek, valamint a tengeren elszenvedett károk és veszteségek” érték. Életrajzírói semmilyen tengeri vagy tengerentúli üzleti vállalkozásáról, érdekelttségéről, így veszteségéről sem tudnak‡. Az eset mindazáltal jól mutatja a tengeri üzlet mindennaposágát, de kockázatosságát is: ezek, mint előfeltételek nélkül a festő füllentése értelmetlen lett volna.

Az Egyesült Tartományok rendi gyűlése 1606-ban megtiltotta, hogy holland hajók más országok kelet-indiai kereskedelmében részt vegyenek. Az ilyesfajta döntések azonban, kellő ellenérdekelttség esetén, papíron maradnak. Hollandia nem csak árut exportált, de tőkét, tudást, szakértelmet is. Az 1616-ban létrehozott Dán Kelet-indiai Társaság holland részvétellel alakult meg. A XVII. században a svéd nagyolvasztók holland és angol tőkével épületek§ (kétszáz évvel hamarabb, mint ahogy a tőke kivitel fogalma megjelent és maga a jelenség tömegessé vált volna). Holland jelenlét tapasztalható a svéd fakitermelésben, a bregslagi nemes- és színesércbányászatban, - az érckitermelés ellenőrzését Amszterdam Lübecktől vette át, hogy majd újabb évszázad múltán kiszorítsák a britek – vagy akár a vasérc kitermelésben. Ott találjuk a holland tőke és/vagy tudás exportot francia cukorfinomítók építésében, az orosz hajóépítő iparban, a frankfurti és sziléziai szövőiparban, a francia papíriparban\*\* – a párizsi-versaillesi pénzügyek holland irányításáról pedig már szóltunk. A holland példa hat Colbert francia pénzügyminiszterre (Nantes kikötője a „kis Hollandia” becenevet kapta).†† Néhány évig hollandok bérelték a lengyel király pénzverdjét. Holland szakértők külföldön is vállalták mocsarak lecsapolását, kiszárítását, termővé tételét. 1694-ben Angliában amszterdami mintára és holland vállalkozók részvételével hozták létre a központi bankot (Bank of England) és a londoni Lloyd’s biztosítótársaságot. A tudás export különleges esete a holland művészeti kivitel Angliába, Franciaországba, Svédországba, sőt Itáliába.

A XVII. századi holland festészet a kor kultúrájának legszebb gyémántja, egy ország és korszak legfőbb önkifejezése formája. Wittman Tamás szerint *a holland festészet nagyobb csoda, mint a gazdaság és társadalom*‡‡. A zsidó-keresztény és görög-római mitológia csaknem eltűnik az észak-németalföldi festészetből. A holland művészeknek ugyanis nem mecénása van – mint Európaszerte – királyok, érsekek, arisztokraták révén, hanem vásárlója, megrendelője: gazdag polgárok, sőt olykor jómódú parasztok. Az ő lakásaikban aligha stílszerű a mitológiai jelenet. A holland aranykor jellegzetes témái: csendélet, tájkép, városlátkép, csoportos portré. A képeken gyakran egyszerű emberek szerepelnek, mindennapi tevékenység közben. Holland polgárok lakásaiban akár 30-40 kép is lehetett. „Nem volt olyan cipőfoltos, akinek ne lettek volna festményei” – állapította meg egy angol utazó. A festészet központja Holland tartomány, ezen belül is Amszterdam, Haarlem és Leiden. Első látásra talán meglepő, hogy egy olyan országban, amely ezer szállal kapcsolódik a tengerhez, mennyire nem jelentős téma a tenger és a hajó. A legnagyobbak: Rembrandt, Vermeer, Frans Hals nem keresik ezt a témát. „Rembrandtot Hollandia, Hollandiát Rembrandt alapján lehet megérteni” – állítja Huizinga§§. A bon mot remek, de csak félig igaz: a festőzseni képei alapján igen keveset tudnánk a tengeri hatalomról, tenger gazdaságról,

\* Brook könyvében

† Rácz 95. oldal

‡ Heller regényében, 262. oldal

§ Braudel, 395. oldal

\*\* Zumthor, 294. oldal

†† du Jordain, 151. oldal

‡‡ Wittman, 230. oldal

§§ Huizinga 104. oldal



kikötő típusú államról, ami pedig a XVII. századi Hollandia lényege. Vajon miért? A fő ok valószínűleg a tengerész alacsony presztízse. Jobbára a legszegényebbek, a család nem öröklő fiai, nem egyszer köztörvényes bűnözők jelentkeztek matrónak.

No persze, az a tény, hogy talán nem szerepel súlyának megfelelően a tenger, nem jelenti azt, hogy egyáltalán nem szerepel.\* És ha valódi jelentőségénél talán kisebb is, más országokhoz képest mégsem lebecsülhető a témájául tengert választó holland festészet. Miközben szárazföldi csatáról egyáltalán nem készült holland festmény, tengeri csatáról igen: Hendrick Cornelisz Vroom *Holland hajók támadnak spanyol gályákra* című képe szinte Dávid és Góliát küzdelmének tűnik. Willem van der Welde is fest tengeri csatajelenetet. Ugyanő készített tollfestményt *Frigyes várakozó flottája* címmel. Williem de Porter *A gyarmati hatalom allegóriája – Hollandia elfoglalja a nyugat-afrikai Elminát* című festménye a különben nem nagyon gyakori politika-érzékeny vonulat megtestesítője. A képen ábrázolt bennszülöttek meglepően világos bőrűek. Csatajelenetet fest Reiner Zeeman. A kép középpontjában diadalmas holland hadihajó, ám oldalt két hajó is felborult, egy kigyulladt, matrózok csónakokban menekülnek. Abraham Storck megfestette a négynapos csatát. Adam Willaerts festménye: *A Kelet-indiai társaság egyik hajója elhagyja a kikötőt*. A képen a hajók uralkodnak a tenger fölött, mit sem sejtethünk a tengeri utazás veszedelmeiről. Az előtérben beszélgető kereskedők nyugalma is erre utal. Tengeri tájak festője Jan van de Capelle és az imént említett Willem van der Welde. *Hadihajók nyugodt tengeren* című képén nem csak a tenger nyugodt: a hajók is megbízható, nyugodt erőt sugallnak. Több kép készült jeles tengernagyról, így Abraham Blooteling festménye De Ruyterről. Ugyancsak de Ruytert festette meg Ferdinand Bol – háttérben ezúttal is hadiflotta. Bonaventura Peeters a tenger haragos, a hajók kiszolgáltatott állapotát is bemutatja, dióhéjnyi járművek csapódnak kis híján az apró sziget sziklás partjaihoz.

Mi a XVII. századi Hollandia sikertörténetének magyarázata? A magunk részéről, más kutatókhoz képest, hajlamosak vagyunk nagyobbak, fontosabbnak tekinteni a földrajzi adottságok jelentőségét. Lehetnek persze olyan pozitív adottságok is, amelyek csak pillanatnyilag kedvezőek, de hosszabb távon nem ösztönöznek eredeti, innovatív fejlődésre – mint a termékeny, jó talaj vagy az ásványkincsek – ám Hollandiában ezekről szó sincs. Viszont a tagolt tengerpart, az atlanti nyitottság, a sokszínű gazdasági és kulturális mintázat (vagyis a természeti adottságokkal is összefüggő mozaikszerűség) határozottan és tartósan előnyös vonás, akár csak a tanulmány elején említett földrajzi helyzet: a három nagy etnikai-gazdasági tömb (brit, német, francia) közötti középponti fekvés. A földrajzi adottságok persze korábban és később is megvoltak, nem magyarázzák hát a XVII. századi virágkort – vethetnénk közbe. Valóban, mindez csak szükséges, de nem elégséges magyarázat. Mindamellelt említsük meg: a fríz kereskedelem már a kora középkorban, a holland hajózás az érett középkor utolsó két évszázadában is jelentős, az elmúlt száz évben pedig Európa legforgalmasabb tengeri kikötője Rotterdam: a földrajzi hatások, lám, tartósak. Ami a siker időzítését illeti, abban a szakirodalom alapján ismert tényezők (Spanyolország, Velence és a Hanza már túljutott tetőpontján, Anglia még nem érte el lehetőségeinek csúcspontját) mellett talán továbbiakkal is számolni kell. A friss függetlenség is a sikertörténet egyik motorja. Közvetlenül azért, mert nem kell többé Spanyolországnak fizetni azt a hatalmas adóterhet, mely hétszerese volt az Amerikából Spanyolországba beözönlő ezüst értékének† Közvetve pedig azért, mert a függetlenné válás segítette az önmegvalósítást, az újítást és kezdeményezést, és elindította az egységes nemzeti piac kiformalódását (ez utóbbi azonban korszakunk végéig nem fejeződött be). A „hosszú történelmi időben” azt is látnunk kell, a világ gazdaság gyújtópontjának helye három évezreden át délről észak, vagy pontosabban délkeletről északnyugat felé haladt – épp a XVII. században érintve Hollandiát. Nem hangsúlyozható eléggé a tanulmányunkban többször is említett „minőségi bevándorlás” szerepe: vállalkozók, értelmiségiek, szakmunkások tömeges érkezése. És, bár nem számszerűsíthető, döntő a (persze nagyon is viszonylagos) szabadság és tolerancia légköre.

A XVII. századi Európa az abszolút monarchiák kora. A spanyol, portugál, francia, (a század közepéig) az angol, a porosz, a botladozó Habsburg, és – abszolutizmust despotizmussal

\* [www.seaborne-fartygsmagasinet.com/paintings.html](http://www.seaborne-fartygsmagasinet.com/paintings.html) vagy [www.cichw1.net/pmcontps.html](http://www.cichw1.net/pmcontps.html) valamint a budapesti Szépművészeti Múzeum időszaki kiállítása a Holland aranykor festészetéről 2014/2015-ben.

† Katona, 150. oldal

vegyítve – az orosz és török berendezkedés is a nagyon erőteljesen központosító állam megteremtésére törekszik. Hol nincs abszolutizmus? Hollandia, Svájc, Lengyelország, (és a század közepétől) Anglia. Első ránézésre látszik: nem szükségszerű az abszolút monarchia fölénye. Pozitív szerepe ott lehet, ahol segíti, támogatja a polgárosodást és modernizációt, és/vagy az utolérésnek, a felismert gazdasági lemaradás behozásának eszköze. Az is valószínű, hogy a nagy területű és nagy népességű országokban másképp nem képzelhető el a rendi-hűbéri világból való kiemelkedés. Ám a kis Hollandiában nem voltak ilyen kényszerek. Ha pedig nincsenek, a helyi önkormányzatok rendszere, a szabad városok, kistérségek hálózata, a helyi szinten olcsón és jól működő önkormányzatok, úgy tűnik, versenyelőnyt biztosítanak, mert inkább képesek az emberekben rejlő tehetség, újító képesség és szorgalom kibontakoztatására. Az Egyesült Tartományok mozaikszerűsége, ami legalább annyira történeti-kulturális, mint amennyire természeti adottságok következménye, szorosán összefügg ezzel a helyi önkormányzati hagyománnyal, és a gazdasági sikerességgel. (Az is valószínű azonban, hogy ami egy adott korban (itt épp a XVII. században) előny, később a visszájára fordulhat. A „kis léptékek”, a szétforgácsolt sokféleség lehet szellemi és kereskedelmi, de nem lehet katonai előny. A francia abszolutizmus megerősödése és a brit tengeri imperializmus a XVIII. századtól, majd a XIX. század utolsó harmadától a német birodalom, a maguk gazdasági és demográfiai tömegével fölénybe kerültek a kis Hollandiával szemben – legalábbis a katonai-politikai szférában. Ami a jólétet és szabadságot illeti, Hollandia ma is párba állítható bármelyik szomszédjával).

Egyes országok ill. népek fejlődése ismétlődő megszakítottság: forradalmak és ellenforradalmak, államcsínyek és polgárháborúk. A francia, spanyol, magyar, lengyel történelem fájdalmas megszakítottságok és újrakezdések sora. Ehhez képest a holland (akár csak az angol, a skandináv) történelem a folytonosságon alapszik. A szerves, folytonos, spontán fejlődés pedig, amelyik nem legyőzni akarja a múltat, hanem beépíteni az újba, úgy látszik, szintén előny, a holland sikertörténet egyik záloga. A „spontán” fogalomnak is jelentősége van: a holland fejlődés nem elméletek, nagy tervek megvalósításán alapszik, ezért rendkívül gyakorlatias, életszerű, sikeres. Hollandiát a tenger, pontosabban a tenger által nyújtott lehetőségek kihasználása tette naggyá – az *Egyesült Tartományok a tengeri hatalom, tengergazdaság, a „kikötő típusú állam” klasszikus esete, talán legszebb koraújkori példája*. Hollandia egyúttal a kikötő típusú állam eddigi csúcspontja is: kiterjedt csaknem az egész Földre, és a Világkereskedelem többségét – egy ideig talán az abszolút többségét – fogta át.

## Irodalomjegyzék

- [1] Bairoch, Paul (1990) A hagyományos társadalmak urbanizációja (17-18. század) *Világtörténet*, 1990. ősz-tél
- [2] Bibó István (1986) *Az európai társadalomfejlődés értelme (Válogatott tanulmányok 3. kötet)* Magvető Könyvkiadó Budapest
- [3] Bitterli, Urs (1982) „Vadak” és „civilizáltak” *Az európai és tengerentúli érintkezés szellem- és kultúrtörténete* Gondolat kiadó, Budapest
- [4] Bogucka, Maria (1988) Amszterdam és a Baltikum a 17. század első felében *Világtörténet*, 1988. ősz
- [5] Borus György (2007) *Az angol-holland forradalom háttérére 1660-1690*. Akadémiai Kiadó Budapest
- [6] Braudel, Fernand (1985) *Anyagi kultúra, gazdaság és kapitalizmus a XV-XVIII. században*. Gondolat Kiadó, Budapest
- [7] Brook, Timothy (2009) *Vermeer kalapja* Európa Könyvkiadó, Budapest
- [8] Chaline, Eric (2014) *Ötven állat, amely megváltoztatta a történelmet* Kossuth Kiadó Budapest
- [9] Eco, Umberto (2013) *Legendás földek és helyek története* Európa Könyvkiadó Budapest
- [10] Emersleben, Otto (1985) *Az arany országai* Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- [11] Gergely András (2004) Apáczai-emléktábla Harderwijkben, *História*, XVI. évfolyam, 10. szám
- [12] G. Etényi Nóra (2002) *Államelmélet, politika és pamflet a 17. században* Aetas 17. évfolyam, 1. szám
- [13] Font Zsuzsa (1989) összeáll. és jegyz. *Teleki Pál külföldi tanulmányútja. Levelek, számadások, iratok (1695-1700)* Szegedi Oktatási Munkaközösség, Szeged
- [14] Gulaš, Štefan – Leščinskij, Dušan (1984) *A vitorlás hajók története* Madách Kiadó, Budapest-Bratislava
- [15] Harari, Yuval (2015) A Homo sapiens felemelkedése *BBC History*, V. évfolyam 2. szám
- [16] Huizinga, Johan (2001) *Hollandia kultúrája a tizenhetedik században* Osiris Kiadó, Budapest
- [17] Jardine, Lis (2013) Hódító holland kertkultúra *BBC History* III. évfolyam 5.
- [18] du Jordain, Michiel Mollat (1996) *Európa és a tenger*. Atlantisz Kiadó, Budapest
- [19] Katona András (2008) *Kora újkori egyetemes történelem (XV-XVIII. század)* Tankönyvkiadó, Budapest
- [20] Kiss Sándor (2009) Kereskedők, hittérítők Nyugatról *História* XXI. évfolyam, 7. szám
- [21] Konstam, Augus (2011) *A kalózkodás igaz története*. Alexandra könyvesház kiadója, Pécs
- [22] Laws, Bill (2012) *Ötven növény, amely megváltoztatta a történelmet* Kossuth kiadó, Budapest

- [23] Loon, H.W. van (1941) *A hajózás története* Stílus Könyvkiadó, Budapest
- [24] Mak, Geert (2001) *Amszterdam. Egy város életrajza* Corvina Kiadó Budapest
- [25] Mannix, Daniel, Malcolm Cowley közreműködésével (1980) *Fekete elefántcsont* Kossuth Könyvkiadó Budapest
- [26] Margócsy Dániel (2014) Mindennek mértéke a pénz. Az utazás ára és a ritkaságok fogadtatása a kora újkori Európában. *2000 folyóirat*, 2014. február
- [27] Miskolczy Ambrus (2014) Filozófiáról és fasizmusról, *2000. folyóirat*, 2014. november
- [28] Németh István (1988) Italozási szokások a 17. századi Hollandiában. *História* X. évfolyam, 5-6. szám
- [29] Norich, John Julius (2009) *Hetven történelmi város* Atheneum Kiadó Budapest. Benne Shama, Simon: Amszterdam
- [30] Olearius, Adam (1969) *Viszontagságos útja az orosz földön át Perzsiába* bev. és jegyz. Engel Pál Gondolat Kiadó, Budapest
- [31] Pálvölgyi Endre (1961) összeállította, előszó és jegyz. *Németalföldi tengerjárók* Gondolat Kiadó, Budapest
- [32] Pirenne, Henri (1983) *A középkori gazdaság és társadalom története* Gondolat Kiadó Budapest
- [33] Prak, Maarten (2004) *Hollandia aranykora. A köztársaság találmánya*. Osiris Kiadó Budapest
- [34] Rácz Lajos (2000) *Az európai gazdaság-világtól a világgazdaságig: az európai gazdaság térszerkezetének átalakulása* Juhász Gyula Főiskola Kiadó, Szeged
- [35] Sashalmi Endre (2006) *A nyugat-európai államfejlődés vázlatja* Pannonica Kiadó, Budapest
- [36] Schilling, Heinz (2003) Az európai hatalmi rendszer 1660 körül – a kora újkori felekezeti fundamentalizmus és annak felekezeti meghaladása. *Társadalmi Szemle*, XVI. évfolyam, 3-4. szám
- [37] Sweetman, Jack szerk. (1999) *Admirálisok* benne: A. van der Moer: Korának díszje, büszkesége. Michiel Anderszoon de Ruyter (1607-1676) c. fejezet Zrínyi Kiadó Budapest
- [38] Szommer Gábor (2012) Holland navigációs tudás Japánról, 1608-1641. *Világtörténet*, 2012. 4. szám
- [39] Szommer Gábor (1998) John Saris utazása Japánba (1611-1614) *Világtörténet* 1998. ősz-tél
- [40] Weiszhar Attila, Weiszhar Balázs (2004) *Háborúk lexikona* Atheneum Kiadó, Budapest
- [41] Whiting, Roger (2007) *A spanyol armada* Hajja és fiai könyvkiadó, Debrecen
- [42] Wittman Tibor (1965) *Németalföld aranykora* Gondolat Kiadó Budapest
- [43] Zumthor, Paul (1985) *Hollandia hétköznapijai Rembrandt korában* Gondolat Kiadó Budapest
- [44] Zsemlye János (2013) I. Péter cár hadiflottájáról *Változó Világ* LXI. évfolyam 4. szám
- [45] [acelmonstrum.host22.com/four.html](http://acelmonstrum.host22.com/four.html)
- [46] [hu.wikipedia.org/wiki/Angol-holland\\_haboruk#Az\\_els.C5.\\_h.C3.BA\\_.281652.E2.80.931654](http://hu.wikipedia.org/wiki/Angol-holland_haboruk#Az_els.C5._h.C3.BA_.281652.E2.80.931654)
- [47] <http://tozsdesuger.blog.hu/api/trackback/id/2662495>

# MUSIKALISCHE BILDUNG DEUTSCHE UND FRANZÖSISCHE TRADITION IM ÜBERBLICK.

## STAATLICHE UND POLITISCHE ORGANISATION VON MUSIK UND MUSIKUNTERRICHT IM VERGLEICH

### *Music Education. German and French Tradition at a Glance Public and Political Organisation of Music and Music Education by Comparison*

Damien Sagrillo \*<sup>1</sup>

\* Universität Luxemburg

---

#### **Keywords:**

Musikalische Bildung

Organisation und Politik

Frankreich–Deutschland–  
Ungarn

Landowski–Kestenber–  
Kodály

Music Education

Organisation and Politics

France–Germany–Hungary

Landowski–Kestenber–  
Kodály

#### **Article history:**

Received 04.09. 2016

Revised 22.11. 2016

Accepted 25.11. 2016

---

#### **Abstract**

*In den folgenden Zeilen wird es darum gehen, die beiden Persönlichkeiten **Leo Kestenber** und **Marcel Landowski** vorzustellen, ihr Lebenswerk zu beleuchten, zu vergleichen und mit dem ungarischen Komponisten, Musikethnologen und Musikpädagogen **Zoltán Kodály** in Zusammenhang zu bringen. Im Vordergrund wird aber immer Marcel Landowski stehen, da von ihm in deutscher Sprache bis jetzt so gut wie nichts vorliegt. Obschon in ihren Ländern durchaus als Musiker und Wegbereiter der Organisation des Musiklebens anerkannt, sind Kestenber und Landowski, im Gegensatz zu Zoltán Kodály, in den jeweilig anderen Ländern so gut wie unbekannt. Eine vergleichende Studie bietet sich demnach an. Dennoch kann sie nicht komplett sein, sondern Anregung sein für weitere Nachforschungen über Organisation musikalischer Bildung und deren politischen Hintergrund in den an dieser Stelle behandelten Ländern bzw. in den europäischen Nationen überhaupt.*

*In the following lines, I will present the two personalities of Leo Kestenber and Marcel Landowski; I will describe their life-work and relate it to Zoltán Kodály, the eminent Hungarian composer, ethnomusicologist and music pedagogue. However, the study will be based on Marcel Landowski, because, until now, no German documents are dealing with his life and achievements. Although acknowledged in their countries as musicians and of music organisers, Kestenber and Landowski are not known in the respective other country. On the other hand, Zoltán Kodály is recognised worldwide. It is for this reason that a comparative study is necessary. Nevertheless, this paper cannot be complete but should be a motivation for further research about the organisation of music education, the organisation of music including the political background in the countries presented in this document or the larger context of European nations.*

---

<sup>1</sup> Author: Damien Sagrillo  
Email: damien.sagrillo@uni.lu

## 1 Einführung

Musikpädagogische Traditionen haben sich seit knapp hundert Jahren institutionalisiert. Sie sind geprägt durch den Einfluss markanter Persönlichkeiten auf politische Entscheidungsträger. In Deutschland war das Leo Kestenbergs (1882–1962) und in Frankreich Marcel Landowski (1915–1999). Genauso wie Zoltán Kodály (1882–1967) in Ungarn haben sie die musikalische Bildung in eine Richtung gelenkt, die heute noch Gültigkeit hat, aber jeder auf seine ihm eigene Weise. In einem Artikel über Leo Kestenbergs schreibt Wilfried Gruhn:

Kestenbergs can and must be viewed from two perspectives – he started off as a musician who was expected to have a career as a brilliant piano soloist, but turned into a politician who was deeply concerned with music education.<sup>1</sup>

Diese Feststellung trifft in vollem Umfang auch auf Marcel Landowski zu, auf Zoltán Kodály hingegen nur zum Teil.

Musik und musikalische Bildung als in der Verfassung festgeschrieben; dies existiert nur in der Schweiz und hier auch erst seit dem Jahre 2012, ein Beweis, dass beides keine Allgemeingültigkeit im öffentlichen Leben hat, sonst müsste der Gesetzgeber sich nicht damit befassen. Im positiven Sinne bedeutet dies aber auch, dass Musik als immaterielles Überlieferungsgut eines Kulturkreises bzw. einer Nation im Bewusstsein politischer Verantwortung Schutz genießt.

## 2 Kurzbiographien

### 2.1 Marcel Landowski<sup>23</sup>

Marcel Landowski wurde im Jahre 1915 als Sohn des Bildhauers Paul Landowski geboren. Paul Landowski schuf u.a. Kopf und Hände der Christusstatue auf dem Berg Corcovado in Rio de Janeiro.<sup>4</sup> Der Sohn Marcel entschied sich schon früh für die Komponistenlaufbahn. Mit dreizehn Jahren ermutigte ihn sein Vater, dem Komponisten Raoul Lappara (1876–1943) seine ersten Partituren vorzulegen, und mit siebzehn Jahren wurde er am Pariser Konservatorium angenommen.<sup>5</sup> Er studierte Tonsatz bei Noël Gallon, Komposition bei Henri Busser und Dirigieren bei Philippe Gaubert. Im Jahre 1937 legte Landowski seine ersten Kompositionen vor.

Landowskis administrative Beschäftigung mit Musik begann, als er im Jahre 1960 Leiter des Konservatoriums Boulogne-Billancourt wurde. Von 1962–1965 war er Direktor der *Comédie Française*. Im Jahre 1966 übertrug der Schriftsteller André Malraux, Kulturminister unter Präsident Charles de Gaulle, Landowski die Leitung der

<sup>1</sup> Wilfried Gruhn, „Leo Kestenbergs 1882–1962“, in: *International Journal of Music Education* Jahrgang 22(2) 2004, S. 111.

<sup>2</sup> Vgl. Bruno Serrou, „Landowski, Marcel“, in: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Bd. 11, Stanley Sadie / John Tyrell (Hrsg.), Oxford University Press, London 2001, Bd. 14, S. 227f.

<sup>3</sup> Vgl. *Musique nouvelle en liberté: Biographie de Marcel Landowski (1915–1999)*, auf der Internetseite <[http://www.mnl-paris.com/web/association/marcel\\_landowski/](http://www.mnl-paris.com/web/association/marcel_landowski/)> (10/2016).

<sup>4</sup> Claus Pias, „Im Schatten seiner Monumente. Paul Landowskis Zeichnungen in Weimar“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, September 1996, auf der Internetseite <<https://www.uni-due.de/~bj0063/texte/landowski.html>> (10/2016).

<sup>5</sup> Vgl. Serrou, Landowski; möglich ist diese frühe Einschreibung wahrscheinlich als Jungstudent. Andere Quellen nennen einen späteren Zeitpunkt; vgl. u.a. Claude Baignères, „Landowski, Marcel“, in: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, Bd. 8, Friedrich Blume (Hrsg.), dtv / Bärenreiter, München / Kassel u.a. 1989, Sp. 171 – im Jahre 1934 wird Landowski zunächst in die Harmonieklasse aufgenommen, 1936 in die Fugenklasse und 1937 in die Kompositionsklasse; vgl. „Landowski, Marcel“ in: *Das grosse Lexikon der Musik*, Bd. 5, Marc Honegger / Günther Massenkeil (Hrsg.), Herder, Freiburg/Brsg. 1978 und 1987, S. 54 – Landowski studierte zwischen 1934 und 1940.

neugegründeten Musikabteilung seines Ministeriums. Darunter fielen auch darstellende Kunst, Tanz und ... Musikerziehung. Diesen Posten hatte er bis 1975 inne. Sodann übernahm er das Inspektorat für Musik im Bildungsministerium und wurde in die *Académie des beaux arts* aufgenommen, dessen Kanzler er später wurde (1994).

Als Komponist würde man Marcel Landowski eher in die zweite Reihe einordnen. Er bevorzugte Arthur Honegger, mit welchem er eine stete Freundschaft pflegte. Auch widmete er ihm eine Monographie.<sup>1</sup> Landowskis Kompositionsstil war nie nach vorne gerichtet; er bevorzugte klassische Formen und war Traditionen verpflichtet. Er ist keiner Strömung seiner Zeit zuzurechnen, ist gleichzeitig offen für sämtliche Stile seiner Zeit, aber dennoch von einer tiefen Abneigung gegen die Avantgarde getrieben.<sup>2</sup> Er brachte die serielle Musik in Verbindung mit einem bestimmten Dogmatismus, lehnte sie strikt ab und mit ihr deren Vertreter Boulez und Messiaen. Eine ähnliche Abneigung schien auch Kodály zu hegen, wie aus einem Gespräch mit Ernest Ansermet hervorgeht.<sup>3</sup>

Landowskis Œuvre umfasst hauptsächlich Opern, aber auch Ballette, Filmmusik, Vokalmusik, Orchestermusik und Kammermusik.<sup>4</sup> Seine erfolgreichsten Werke schrieb er im Jahre 1956: Es waren seine Opern *le Fou* (der Verrückte) sowie *le Ventriloque* (der Bauchredner), eine *opéra de poche* (Taschenoper), die Landowski für die *Jeunesses musicales* komponierte und die mehr als fünfhundertmal aufgeführt wurde.<sup>5</sup>

## 2.2 Leo Kestenberg (1882-1962)<sup>6</sup>

Geboren wurde Leo Kestenberg in Rosenberg<sup>7</sup>. Bereits in jungen Jahren verließ er seinen Heimatort in Richtung Prag, dann Reichenberg<sup>8</sup>. Kestenberg war Jude; der Vater jüdischer Kantor.

Zunächst widmete er sich dem Klavierspiel. Die Ausbildung begann er bei seinem Vater und setzte sie bei dem Pianisten und Komponisten Ferruccio Busoni an der Musikhochschule in Weimar fort, wo er mit dem Diplom eines Konzertpianisten abschloss. Sein Debut gab er im Jahre 1904 in Reichenberg mit Kompositionen von Franz Liszt.<sup>9</sup> Ab 1908 war er in Berlin als Klavierlehrer tätig.

Sein kulturelles und musikpädagogisches Engagement ist im Zusammenhang mit seinem politischen Engagement für die Sozialdemokratie zu verstehen. So organisierte er über fast zwei Jahrzehnte (1905–1933) Mittagskonzerte an der Berliner Volksbühne. Das Publikum kam überwiegend aus dem Arbeitermilieu. Auch sein kurzes, vierjähriges Engagement für die Krolloper ist in diesem Zusammenhang zu verstehen. Durch ihre Schließung im Jahre 1931 – mit der Zustimmung des damaligen Intendanten Heinz Tietjen – gaben sich bereits die dunklen Vorboten dessen, was folgen sollte, am Horizont zu erkennen.<sup>10</sup>

<sup>1</sup> Marcel Landowski, Honegger, Seuil, Paris 1957.

<sup>2</sup> Vgl. *Musique nouvelle en liberté*, Biographie de Marcel Landowski (1915–1999).

<sup>3</sup> Vgl. Jean-Pierre Amann, Zoltán Kodály, Éditions de l'Aire, Lausanne 1983, S. 61.

<sup>4</sup> Vgl. Serrou, Landowski, S. 227f.

<sup>5</sup> Vgl. Noémi Lefebvre, „Biographie de Marcel Landowski“, in: *La musique au coeur de l'Etat. Regards sur l'action publique de Marcel Landowski*, Guy Saez (Hrsg.), Comité d'histoire, Paris 2015, S.147.

<sup>6</sup> Vgl. Internationale Leo-Kestenberg-Gesellschaft IKG: *Leben und Werk*, auf der Internetseite <<http://www.leo-kestenberg.com/deutsch/leo-kestenberg/leben-und-werk/>> (10/2016).

<sup>7</sup> Damals ungarisch Rózsahegy, heute Slowakei Ružomberok.

<sup>8</sup> heute Liberec.

<sup>9</sup> Vgl. Leo Kestenberg, „Musikerziehung und Musikpflege“ (1921), in: *Leo Kestenberg. Gesammelte Schriften. Die Hauptschriften*, Bd. 1, Wilfried Gruhn (Hrsg.), Rombach, Freiburg u.a. 2009, S. 10.

<sup>10</sup> Vgl. Hannes Heer / Boris von Haken: „Der Überläufer Heinz Tietjen. Der Generalintendant der Preußischen Staatstheater im Dritten Reich“, in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 58 (2010) Heft 1, S. 30 f.

Seine musikpolitische Tätigkeit nahm Kestenberg im Jahre 1918 im Preußischen Ministerium, welches für Musik zuständig, auf. Mit der Machübernahme der Nationalsozialisten endete die Karriere Leo Kestenbergs abrupt. Über Prag und Paris emigrierte er schließlich im Jahre 1938 nach Palästina. Dort übernahm er im gleichen Jahr das Generalmanagement des zwei Jahre zuvor gegründeten *Palastine Orchestra*, das heutige philharmonische Orchester Israels.<sup>1</sup>

Kestenbergs Wirken über Preußen hinaus begann mit den Reichschulmusikwochen in den Jahren 1921–1928. In Prag war er ab 1953 Mitbegründer der Gesellschaft für Musikerziehung. Danach wirkte er infolge zunehmender Erblindung nur mehr als Klavierpädagoge. Er verstarb am 13. Januar 1962. Im Sinne seines Wirkens ist Leo Kestenberg somit ein musikpädagogischer Kosmopolit (in europäischer Dimension).

### 3 Kestenberg–Reform, Kodály–Methode, Landowski–Option

In den meist von der deutschen Musikwissenschaft und –pädagogik geführten Diskursen finden sich Gegenüberstellungen zwischen Kestenberg und Kodály,<sup>2</sup> aber Marcel Landowski findet dort keinen Eingang.

#### 3.1 Gemeinsamer Standpunkt. Musik für jedermann

Was die Strukturierung der **speziellen Musikausbildung** anbelangt, so war es die Bestrebung Landowskis, die Musik aus einem anfänglich bürgerlichen Milieu heraus, jedermann zugänglich zu machen.

Landowskis Tätigkeit wird unter dem politischen Hintergrund der von Charles de Gaulle angestrebten Dezentralisierung Frankreichs gesehen.<sup>3</sup> Im Vordergrund stand dabei der Zugang zu musikalischer Bildung für alle. Während Landowski der politischen Rechten angehörte, war Kestenberg Sozialdemokrat. Beide teilen jedoch das gleiche Anliegen: „Es gilt, für die Volksmusikschule jene Volksteile zu gewinnen, die bislang von einem gediegenen Musikunterricht so gut wie ausgeschlossen waren.“<sup>4</sup> Kodály sah es nicht anders und nahm ohne institutionellen Umweg, direkt Bezug auf das Inhaltliche. Musik sei für alle da und ohne Musik sei der Mensch nicht komplett. Die Sensibilisierung zur Musik habe neun Monate vor der Geburt zu beginnen.<sup>5</sup> Später erweiterte er diese These und sprach sich für eine musikalische Bildung bereits neun Monate vor der Geburt der Mutter aus, was nichts anderes heißt, als dass die Durchsetzung seiner Methode zwei Generationen in Anspruch nähme.<sup>6</sup>

In den vierzehn Jahren seiner politischen Tätigkeit setzte Kestenberg die nach ihm benannte Reform für musikalische Bildung in die Tat um. Zunächst sah er im gesamten Spektrum allgemeinbildender Schulen regelmäßigen Musikunterricht vor. Das hatte zur Folge, dass fortan für die Lehrkräfte eine akademische Ausbildung ermöglicht und eine finanzielle Gleichstellung mit Lehrern traditioneller Fachrichtungen erreicht wurde. Das Fach Gesang wurde zum Fach Musik. Kestenbergs Reformen machten sich auch auf der Personalebene bemerkbar. So wurden Hindemith und Schönberg sowie die anerkannten Dirigenten Klemperer und Kleiber für das Berliner Musikleben gewonnen.

<sup>1</sup> Vgl. auch Orchestra of Exiles, auf der Internetseite <<http://www.pbs.org/wnet/orchestra-of-exiles/origins-map/>> (10/2016, mit der Anmerkung, dass die Internetseite nicht mehr aufrechterhalten wird).

<sup>2</sup> Vgl. u.a. Karl-Heinrich Ehrenforth, *Geschichte der musikalischen Bildung*, Schott, Mainz u.a. 2010, S. 455.

<sup>3</sup> Vgl. Ganvert, S. 62; im Jahre 1969 entschied sich die französische Bevölkerung in einem Referendum gegen die Dezentralisierung ihres Landes. Dies führte zum Rücktritt von Präsident Charles de Gaulle.

<sup>4</sup> Vgl. Kestenberg, *Musikerziehung und Musikpflege*, S. 68.

<sup>5</sup> Vgl. Nyéki-Körösy Maria, „L'ethnologie musicale moderne: contextes d'une émergence“, in: *Ethnologie française* 2/2006, Heft 36, S. 256.

<sup>6</sup> Vgl. Amann, S. 69.



### 3.2 „Option“ Landowski (F?)

Die Leistung Marcel Landowskis beschreibt Noémie Lefebre in vier z.T. zeitgleich stattfindenden Etappen:

1. Die Reform des spezialisierten Musikunterrichts,
2. Die Rolle des Pariser Konservatoriums als zentrale Institution in der musikalischen Bildungslandschaft Frankreichs,
3. Musikalische Bildung in allgemeinbildenden Schulen,
4. Musikalische „Animation“ über musikalische Bildung hinaus.<sup>1</sup>

In seinem kritisch gehaltenen Bericht über die Situation der musikalischen Bildung in Frankreich<sup>2</sup> zeigt Gérard Ganvert durchaus auch positive Entwicklungen auf: So hat sich die Anzahl an Musikausbildungsstätten über Ausbildungsniveaus und über die Regionen beträchtlich erhöht. Nach dem von Landowski erstellten Zehnjahresplan (1966–1980), der sog. „option Landowski“<sup>3</sup>, sollten im Jahresrhythmus neue Ausbildungsinstitutionen gegründet werden, wissend dass es im Jahre 1969 nur zehn regionale Konservatorien, neun nationale Musikschulen und zehn sog. „écoles agréées“ (staatlich anerkannte Musikschulen) gab, die allesamt in staatlicher Trägerschaft arbeiteten.

<b>Landowski-Plan:<sup>4</sup> Schaffung von jährlich...</b>	
<b>3</b>	Regionale Konservatorien, <i>conservatoires régionaux</i>
<b>5</b>	Nationale Musikschulen
<b>7</b>	<i>Écoles agréées</i>
Gründung im Zweijahresrhythmus: ein nationales Konservatorium, mit einem Maximum von <b>5</b> (neben dem Konservatorium in Paris)	

Der Nachteil dieses ehrgeizigen Plans war, so Ganvert, dass die neuen musikalischen Ausbildungsstätten nur z.T. unter der Kontrolle des Staates funktionierten und meistens durch regionale und gemeinnützige Trägerschaften finanziert werden sollten. Hierbei handelte es sich vor allem um die sog. *écoles agréées*.<sup>5</sup>

Im Jahre 1989, zwanzig Jahre nach der Umsetzung der „option Landowski“, hatte sich die Situation, was die Quantität der Ausbildungsinstitutionen in Sachen Musik betrifft, wesentlich verbessert:

<b>Situation 1989<sup>6</sup></b>		
Nationale Konservatorien	<b>2</b>	+100%
Regionale Konservatorien	<b>31</b>	+210%

<sup>1</sup> Vgl. Noémi Lefebre, Marcel Landowski. Une politique fondatrice de l'enseignement musical 1966–1974, CEFEDM Rhône-Alpes, Lyon 2014, S. 3f.

<sup>2</sup> Vgl. Gérard Ganvert, L'enseignement de la musique en France. Situation – Problèmes – Réflexions, L'Harmattan, Paris 1999, S. 59ff.

<sup>3</sup> Vgl. ebd.

<sup>4</sup> Vgl. ebd.

<sup>5</sup> Vgl. ebd.; *agréé* – lediglich anerkannt, aber nicht vom französischen Staat finanziert.

<sup>6</sup> Vgl. ebd.

Nationale Musikschulen	<b>96</b>	+960%
Staatlich anerkannte, städtische Musikschulen	<b>145</b>	+966%

Im Jahre 1999, nach dreißig Jahren, hatte sich die Situation abermals verbessert. Aber Ganvert unterstreicht auch hier wieder, dass sich der französische Staat bei einem Großteil der Musikschulen nicht finanziell beteiligt, sondern sie nur als musikalische Ausbildungsstätte anerkennt.

Situation 1999 <sup>1</sup>				
Musikalische Ausbildungsstätten	Anzahl	in %	Anzahl Schüler	in %
<b>Durch den Staat finanziert</b>	<b>366</b>	<b>12</b>	<b>270.000</b>	<b>36</b>
Nationale Konservatorien	2			
Regionale Konservatorien	34			
Nationale Musikschulen	105			
Staatlich anerkannte, städtische Musikschulen	225			
<b>Nicht durch den Staat finanziert</b>	<b>2900</b>	<b>88</b>	<b>480.000</b>	<b>64</b>

Diese Aufteilung liest sich bei Kestenbergs ganz ähnlich. In seiner Hauptschrift *Musikerziehung und Musikpflege* von 1921 räumt er der Reorganisierung des speziellen Musikunterrichts einen zentralen Stellenwert ein. Seine Gliederung in Privatunterricht, Volksmusikschule, Musikgymnasium, Musikhochschule, Musikpädagogische Akademie, Akademie für Kirchenmusik und Meisterschulen dekliniert sich im französischen Sprachgebrauch zwar anders, aber inhaltlich sind die Unterschiede eher im Detail auszumachen. Der Privatunterricht wäre in Frankreich eventuell mit den vom französischen Staat anerkannten, aber nicht finanzierten Musikschulen zu vergleichen.<sup>2</sup> Private Musikschulen gab und gibt es in Deutschland indes auch. Anstelle eines Musikgymnasiums konnte Landowski durchsetzen, dass Schulabgänger ihr Abitur (baccalauréat) mit Musik als Hauptfach ablegen können. Allerdings hatte er dabei die erste Kröte zu schlucken, nämlich dass Musik nicht als Fach der Sinne, sondern sehr verschult vermittelt wurde.<sup>3</sup>

Um der Musik als Fach in den **allgemeinbildenden Schulen** einen gesicherteren Platz einzuräumen, musste Landowski sich mit dem Bildungsministerium einigen. Hier war sein Einfluss

<sup>1</sup> Vgl. ebd.; Ganvert hat in seiner Berechnung die Schülerzahlen beider nationalen Konservatorien nicht mitberücksichtigt.

<sup>2</sup> Vgl. Kestenbergs, *Musikerziehung und Musikpflege*, S. 57–95.

<sup>3</sup> Vgl. Lefebvre, Marcel Landowski. *Une politique fondatrice...*, S. 222–236.

geringer, und hier konnte er bisweilen nur durch seine Überzeugungskraft einwirken. Doch zunächst galt es, den Ist-Zustand zu umreißen:

- 1) Erste Anlaufstelle für musikalische Bildung ist die allgemeinbildende Schule.
- 2) Dort wird der Musik zu wenig Platz eingeräumt.
- 3) Die Ausbildung der Lehrenden ist schuld am kläglichen Stellenwert der Musik in der Schule.

In der Grundschule als Fach, das die Sinne anspricht<sup>1</sup> besser hineinpassend, ist die Sekundarschule eher der Ort der Vermittlung von Wissen, und so wird auch Musik vermittelt, nämlich als sog. „discipline de connaissance“<sup>2</sup>. Landowski war überzeugt, dass zwischen beiden Sichtweisen ein Gleichgewicht hergestellt werden müsse, allerdings mit einem Akzent auf die „sensibilité“ und unter Einbeziehung der sozialen Dimension des gemeinschaftlichen Musizierens als „utilité sociale“.<sup>3</sup> Die Sichtweise Kestenbergs ist ähnlich: Erziehung zur Musik und Bildung mithilfe von Musik.<sup>4</sup>

Der Konsens mit dem Unterrichtsministerium für die Grundschulen in Frankreich sah vor, dass das Prinzip des Klassenlehrers, der alle Fächer unterrichtet, beibehalten werden müsse.<sup>5</sup> Dies war die zweite Kröte, die Landowski zu schlucken hatte. Alsdann stellte sich die Frage nach deren Ausbildung,<sup>6</sup> eine Frage die übrigens bis heute nichts von ihrer Brisanz verloren hat.<sup>7</sup> An diese Sache scheint Kestenbergs konkreter herangegangen zu sein. So legte er in seiner *Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk* konkrete Studienpläne für die musikalische Ausbildung von Grundschullehrern vor, aus denen hervorgeht, dass auch in preußischen Schulen das Prinzip des Klassenlehrers vorherrschte.<sup>8</sup> Dieses Prinzip versuchte Landowski mit den ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zu umgehen, indem speziell ausgebildetes Fachpersonal in den Grundschulen bereit gestellt und indem u.a. außerschulische Angebote den Grundschulen zur Verfügung gestellt werden sollten.<sup>9</sup>

Es ist nicht weiter erstaunlich zu erfahren, dass Landowskis Bemühungen im Grundschulbereich bis ins Inhaltliche reichen – war er doch aktiver Musiker und Komponist; sie drehten um die Idee der „discipline de sensibilité“ (das Schulfach, welches die Sinne berühren soll) und beinhalteten aktives Singen und Musizieren **vor** Theorie und Wissenserwerb.<sup>10</sup> Am Ende seiner Tätigkeit für das Kulturministerium sah sich Landowski der Kritik der Grundschullehrergewerkschaft ausgesetzt. Lehrkräfte müssten vom Bildungsministerium zur Verfügung gestellt werden und dürften nicht von aussen kommen. Aufgrund formaler Banalitäten dieser Art war den Anstrengungen Landowskis lediglich eine kurze Erfolgsdauer beschieden.<sup>11</sup>

Ein anderer Grund war, dass Solfège, als Vorbedingung in der französischen Auffassung musikalischer Bildung, auch im Sekundarschulbereich so fest verankert war, dass selbst Landowski nicht dagegen angehen konnte,<sup>12</sup> und so war ihm auch hier nur ein Teilerfolg beschieden. Ein Seitenblick nach Ungarn hätte ihm den Weg aufzeigen können, wie man Solfège

<sup>1</sup> „Discipline de sensibilité“.

<sup>2</sup> Schulfach des Wissens.

<sup>3</sup> Soziale Notwendigkeit; vgl. Lefebvre, Marcel Landowski, S. 203f.

<sup>4</sup> Vgl. Leo Kestenbergs, „Die internationale Zentralstelle Für Musikerziehung in Prag“ (1936), in: Leo Kestenbergs. Gesammelte Schriften. Aufsätze und vermischte Schriften. Texte aus der Prager und Tel Aviver Zeit [1934-1962], Bd. 2.2 Ulrich Mahler (Hrsg.), Rombach, Freiburg u.a. 2015, S. 108.

<sup>5</sup> Vgl. Lefebvre, Marcel Landowski. Une politique fondatrice, S. 246.

<sup>6</sup> Vgl. Lefebvre, Marcel Landowski. Une politique fondatrice, S. 215f.

<sup>7</sup> Das Stichwort heisst fachfremdes Unterrichten.

<sup>8</sup> Vgl. Leo Kestenbergs, „Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk“ (1923) in: Leo Kestenbergs. Gesammelte Schriften. Die Hauptschriften, Bd. 1, Wilfried Gruhn (Hrsg.), Rombach, Freiburg u.a. 2009, S. 156–160.

<sup>9</sup> Vgl. Lefebvre, Marcel Landowski. Une politique fondatrice, S. 247–256.

<sup>10</sup> Vgl. Lefebvre, Marcel Landowski. Une politique fondatrice, S. 240ff.

<sup>11</sup> Vgl. Lefebvre, Marcel Landowski. Une politique fondatrice, S. 256ff.

<sup>12</sup> Vgl. Lefebvre, Marcel Landowski. Une politique fondatrice, S. 222–236.

mit musikalischer Tradition in Einklang bringen könne,<sup>1</sup> anstatt es wie ein steriles und von den Hauptgesichtspunkten einer „discipline de sensibilité“ (das Schulfach, welches die Sinne berühren soll) befreites Lehrangebot von den Schülern abarbeiten zu lassen. Man müsse den Solfègeunterricht töten, sonst töte dieser die Musik, so Landowski.<sup>2</sup> Hier war Kestenberg nachweislich erfolgreicher, und dieser Erfolg wirkt bis heute nach. Was sich im Nachhinein wie eine Platitüde anhört, nämlich Musik statt Singen<sup>3</sup> als Schulfach, hat sich in Frankreich bis heute nicht durchsetzen können, zumindest nicht im Bereich der Musikschule. Kestenberg hatte nicht mit *Solfège à la française* zu kämpfen,<sup>4</sup> welcher mit dem von Kodály initiierten Solfègeunterricht nicht zu vergleichen ist und durch seine Loslösung von jeglicher Musiktradition ständig in der Kritik steht. Um seine Ziele durchzusetzen, setzte Kestenberg auf neue Curricula für die Ausbildung der Musiklehrer, welche in Berlin und in ganz Preußen durchgesetzt wurden. Auch wurden die Musik-Curricula für die Gymnasien angepasst.<sup>5</sup>

#### 4 Kodály vs. Kestenberg und Landowski

Die Kodály-Methode wird in der ganzen Welt angewendet und durch die *Internationale-Kodály-Gesellschaft* sowie nationale Kodály-Gesellschaften vorangetrieben. Für die Kodály-Methode gilt in seinem eigenen Land heute mehr denn je, was Jean Sinor im Jahre 1999 festgestellt hat:

Kodály's efforts at reform in Hungarian music education may be facing economic difficulties in his native land today, but adaptations of his ideas continue to be made from Argentina to Zimbabwe.<sup>6</sup>

Kodály ist demzufolge mehr als Musikpädagoge überliefert, denn als Komponist. Dieser Erfolg ist ihm aber nur beschieden, weil er als Komponist anerkannt war und stets ist und damit seine Autorität untermauern konnte:

gegen Kodálys künstlerische Autorität konnten sich die lokalen Größen zwar auflehnen und »nörgeln«, ihre eigenen künstlerischen Erfolge und Leistungen hielten aber keinem Vergleich mit Kodálys Werken Stand.<sup>7</sup>

Bei Kestenberg und bei Landowski verhält es sich anders. Wenn überhaupt, dann wirken nur noch ihre Reformen positiv nach, aber sie sind nicht mehr mit ihren Namen verbunden. Sowohl in Deutschland als auch in Frankreich ist das Netz an Musikschulen über die ganze Spannweite der Schulformen, vom musikalischen Kindergarten bis hin zum Universitätsniveau vertreten. Während im akademischen Überbau in Deutschland die Anzahl an Musikhochschulen beachtlich ist, ist das französische System eher elitär ausgelegt. Es existieren nur zwei Institutionen im Universitätsrang, i.e. die Konservatorien in Paris und in Lyon. Hier widmet man sich hauptsächlich der musikalischen Praxis, das aber auf höchstem, international anerkanntem, akademischem Niveau. Während in Deutschland Musikpädagogik als Forschungsdisziplin fest verankert ist, ist das in Frankreich nur an einigen Universitäten, die Musikwissenschaft anbieten, der Fall und an den sog. Instituten zur Ausbildung von Musikpädagogen, CEFEDM.<sup>8</sup>

<sup>1</sup> Vgl. Lefebvre, Marcel Landowski. Une politique fondatrice, S. 242.

<sup>2</sup> Vgl. Marcel Landowski, Batailles pour la musique, Seuil, Paris 1979, S. 61; Originaltext: „Il faut tuer le solfège qui tue la musique“.

<sup>3</sup> Vgl. Gruhn, Leo Kestenberg 1882–1962, S. 109.

<sup>4</sup> Die Vorbehalte gegenüber dieser verschulten Lehrmethode reißen bis heute nicht ab. Sie werden sowohl im alltäglichen, pädagogischen (vgl. u.a. das Diskussionsforum de la contrebasse auf der Internetseite <<http://www.onf-contrebasse.com/forum/post59147.html>>, 10/2016) und im wissenschaftlichen Diskurs thematisiert, u.a. in Abschlussarbeiten von Studierenden des CEFEDM, s.u.

<sup>5</sup> Vgl. Gruhn, Leo Kestenberg 1882–1962, S. 112f.

<sup>6</sup> Jean Sinor, „Hungarian Contributions to Music“, in: Hungarian Studies, 12/1-2 (1997), S. 132f.

<sup>7</sup> Anton Zwolensky, Zoltán Kodály und das Phänomen der ungarischen Musikerziehung, Peter Lang, Bern 2013, S. 531.

<sup>8</sup> Centre de formation des enseignants de musique; diese Ausbildungszentren sind dezentralisiert über das ganze Land verteilt.

Die Kodály-Methode ist derzeit in Ungarn die einzige, die in der musikalischen Bildung Anwendung findet. Dennoch hat es den Anschein, als ob die aus dem Beginn des 20. Jahrhunderts stammende, auf der mündlichen Liedtradition Ungarns aufbauende Methode in zunehmendem Maße bei Schülern und Lehrern um Akzeptanz bemüht sein muß und dass bereits Anstrengungen in die Richtung unternommen werden, Kodálys Vermächtnis mit der Informationstechnologie des 21. Jahrhunderts in Einklang zu bringen. Das Problem ist zudem ein entwicklungspsychologisches. Anton Zwolensky bringt es in seiner ausführlichen Studie über Kodály zum Ausdruck, jedoch ohne *expressis verbis* darauf einzugehen:

Während die jüngeren Schüler die volkstümlichen Spiel- und Volkslieder gerne sangen, bewirkte die starke Konzentration des Musikunterrichts auf Volksmusik in den höheren Klassen oft eine Abwendung von ihr und dadurch auch vom Musikunterricht.<sup>1</sup>

In der Tat stehen die Probleme der Kodály-Methode in engem Zusammenhang mit der musikalischen Sozialisation und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.<sup>2</sup> Beim Übergang von der Kindheit zum Jugendalter bildet sich ein eigener Musikgeschmack aus, bei welchem allzu starkes Pochen auf musikpädagogische Traditionen kontraproduktiv einwirken kann. Während ein Teil ihre Musikausbildung mit verstärkter Motivation fortsetzt, gibt der andere resigniert auf.<sup>3</sup>

Ein weiterer Schwachpunkt von Kodálys Ansatz ist seine Begrenzung auf Ungarn und dessen Folklore. Bartók sprach sich bei der Verwendung des Unterrichtsmaterials für eine Öffnung über die Grenzen Ungarns hinaus aus.<sup>4</sup> Adorno verurteilte Kodálys Folklorismus gar als faschistoide Kunst.<sup>5</sup> Davon abgesehen, kratzte die Rock- und Popmusik, die seit den Siebzigerjahren immer mehr über den Eisernen Vorhang drang, in zunehmendem Maße am Lack von Kodály und seiner Methode.<sup>6</sup> Die Tatsache aber, dass die Kodály-Methode heute international Anwendung findet, ist seinen Nachfolgern und der *Internationalen Kodály-Gesellschaft* zu verdanken.

Dennoch konnte Kodály im Jahre 1964 mit Unterstützung der Behörden auf der internationalen Bühne den Erfolg verbuchen, als Organisator die ISME-Konferenz in Budapest ausrichten. Im Vordergrund stand sein musikpädagogisches Konzept.<sup>7</sup> Aufgrund seiner Verdienste wurde Kodály, genauso wie Kestenbergs vor ihm, zum Ehrenpräsidenten der *International Society for Music Education* (ISME) ernannt.<sup>8</sup> Ihre Gründung geht auf die Prager Initiative Kestenbergs aus dem Jahre 1953 zurück (s.o.). Sie ist eine auf internationalem Parkett tätige Gesellschaft für Musikpädagogik, unterstützt durch die UNESCO.<sup>9</sup> Im Gegenzug engagierte Landowski sich nie über Frankreich hinaus.

## 5 Zusammenfassung. Ausblick

In Bezug auf Kestenbergs, Kodály und Landowski stellt sich die Frage nach den Nachwirkungen ihrer Bestrebungen für die Musik im Allgemeinen und für die musikalische Bildung im Besonderen.

---

<sup>1</sup> Zwolensky, S. 517.

<sup>2</sup> Vgl. Winfried Pape, „Aspekte musikalischer Sozialisation“, in: *Mainstream – Underground – Avantgarde. Beiträge zur Populärmusikforschung*, Bd. 18, Helmut Rösing (Hrsg.), Karben 1996, S. 85ff.

<sup>3</sup> Vgl. Heiner Gembris, „The Development of Musical Abilities“, in: *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*, Richard Colwell (Hrsg.), Oxford University Press, Oxford 2006, S. 146f.

<sup>4</sup> Vgl. Ehrenforth, S. 478.

<sup>5</sup> Vgl. Mihály Ittész, Zoltán Kodály in Retrospect, Kodály Institute, Kecskemét 2006, S. 4.

<sup>6</sup> Vgl. Amann, S. 71.

<sup>7</sup> Vgl. Zwolensky, S. 362f.

<sup>8</sup> Vgl. David J. Elliott, „50 years of ISME: four Honorary Presidents – some reflections on the past, present and future“, in: *International Journal of Music Education*, August 2004, Heft 22/2, S. 93-101.

<sup>9</sup> Vgl. *International Society for Music Education: History*, auf der Internetseite <<https://www.isme.org/history>> (10/2016).

Bei der Bestellung Landowskis durch Malraux standen im Vordergrund: 1) die Dezentralisierung des Musiklebens, einhergehend mit dessen Demokratisierung und 2) die Unabhängigkeit der musikalischen Bildung von der kulturellen Animation.

Letztendlich war die Entscheidung Malraux' zugunsten Landowskis folgerichtig. Während Kestenbergs und Landowskis – Landowski aufgrund eines Wunsches nach Dezentralisierung der Kultur einhergehend mit einer den Regionen staatlich zuerkannten größeren Autonomie – auf einen Bedarf reagierten, den die Politik in der Bevölkerung ausmachte und die dem Zeitgeist entsprach, schöpfte Kodály aus dem musikalischen Fundus seines Landes und setzte es in ein pädagogisch anwendbares Instrumentarium um. Aufgrund seiner Autorität konnte die Politik nicht anders, als sich Kodály zum Verbündeten zu machen und seine Methode der Musikvermittlung als eine vom Staat anerkannte zu dekretieren.

### **5.1 Nachwirkungen der Reformen**

Sowohl Deutschland und Frankreich haben heute ein dichtes Netz an öffentlichen Musikschulen. Gemeinsam ist ihnen jedoch ihr Elitarismus, der aber verschiedene Gründe hat. In Deutschland wird für Musikunterricht – auch in öffentlichen Musikschulen – ein hohes Entgelt verlangt. In Frankreich führt das Solfègesystem zu einer hohen Abbrecherquote. Beides ist bedauernswert und läuft der ursprünglichen Idee der hier behandelten Persönlichkeiten entgegen, nämlich Musikunterricht für alle.

Mein persönlicher Eindruck ist, dass die Bildungspolitik in Ungarn dem Musikunterricht noch stets einen wichtigen Stellenwert im Erziehungswesen einräumt. Das gleiche gilt für die Forschung im Bereich der Musikpädagogik. Letzteres trifft in besonderem Maße auf Deutschland zu. Jedoch sind die Klagen über das Mauerblümchendasein des Musikunterrichts in allgemeinbildenden Schulen diesseits und jenseits des Rheins auch heute im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts noch nicht verstummt, im Gegenteil: Musikalische Bildung sieht sich neuen Herausforderungen im Zeitalter eines unbegrenzten Zugangs zu Musik ausgesetzt. Sollte dies nicht ein bedenkliches Zeugnis für die doch so breit angelegte musikpädagogische Forschung in Deutschland sein, und wäre nicht die Austarierung zwischen Musikkonsum und Musikpädagogik als vordringliche Aufgabe wissenschaftlicher Anstrengungen angesagt?

### **5.2 Blick in die Zukunft – Gesamtausgaben?**

Die Idee einer Gesamtausgabe der Schriften von Leo Kestenbergs ist seit geraumer Zeit Realität.<sup>1</sup> Im Sinne der Erforschung kultureller Überlieferung in Europa im Bereich von Musik und musikalischer Bildung ist es absolut wünschenswert, wenn nicht sogar unabdingbar, die Schriften von Zoltán Kodály und von Marcel Landowski auch in einer Gesamtausgabe zu erfassen.

---

<sup>1</sup> Die sechsbändige Gesamtausgabe, *Leo Kestenbergs – Gesammelte Schriften*, wurde in den Jahren 2009 bis 2013 von Wilfried Gruhn im Freiburger Rombach-Verlag herausgegeben.

# EIN ÜBERZWERCHES LOB EINER SCHÖNEN DAME

Brigitte Hager<sup>1\*</sup>

\*Gymnasium Bad Ischl, Austria

---

## Keywords

Barockroman  
Grimmelshausen  
Textanalyse  
Rezension im Stil der Zeit

---

## Abstract

Die genaue Analyse eines Textauschnittes aus dem Barockroman "Der abenteuerliche Simplicissimus" von Hans Jacob Christoffel von Grimmelshausen dient am Ende als Ausgangspunkt für eine kreative Rezension im Stil der Zeit.

## Article history:

Received 6 November 2016  
Revised 13 Januar 2017  
Accepted 13 Januar 2017

---

## 1 Textanalyse zu „Ein überzwerches Lob einer schönen Dame“

### 1.1 Historischer Kontext

Hans Jacob Christoph von Grimmelshausen (1621-1676) schrieb 1668 den ersten Abenteuerroman in deutscher Sprache: „*Der Abenteurliche Simplicissimus*“. Das Werk zählt literaturgeschichtlich betrachtet zur Barockprosa des 17. Jahrhunderts. Wenngleich der *Abenteurliche Simplicissimus* oft der deutschen Schwank- und Schelmenliteratur zugeordnet wird, so sind Parallelen zum christlichen Erbauungsroman zu erkennen. Auch die Sozial-, Kriegs- und Gesellschaftskritik spielen eine große Rolle.

Ein Vorbild ist dabei der spanische *Picaro*-Roman des 16. Jahrhunderts, der eine Art Entwicklungsroman darstellt, in welchem der Schelm, der aus niedrigen Verhältnissen stammt, über Sünde, Reue und Buße im Sinne einer christlichen Orientierung geläutert wird. Bei Grimmelshausen entwickelt sich die Hauptfigur Simplicius Simplicissimus vom einfältigen Bauerntölpel zum Abenteurer und schlussendlich zum Einsiedler, der sich rückbesinnt und seine Memoiren dem Leser präsentiert. Meist bauen sich die Schelmenromane aus einer fiktiven Autobiographie auf, wie es auch hier der Fall ist.<sup>2</sup>

Hintergrund des Romans ist der Dreißigjährige Krieg (1618-1648), der einen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Verfall des Deutschen Reiches nach sich zog. Neben den Kriegsverlusten war auch die Pest für den Tod von etwa einem Drittel der Bevölkerung verantwortlich.<sup>3</sup> Grimmelshausen selbst trat 1639 als aktiver Kämpfer der kaiserlichen Armee bei

---

1 Author: Brigitte Hager; E-mail: info@gymbadischl.at

<sup>2</sup> vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Der\\_abenteurliche\\_Simplicissimus](http://de.wikipedia.org/wiki/Der_abenteurliche_Simplicissimus), letzter Zugriff: 16. 08. 2016; <http://www.literaturwissenschaft-online.de>, Ringvorlesung europäische Romane, Hans Jakob Grimmelshausen: *Simplicissimus Teutsch*, letzter Zugriff: 16. 08. 2016; <http://www.literaturwelt.com/epochen/barock.html>, letzter Zugriff: 17. 08. 2016; vgl. kurze Einführung im Textauschnitt; vgl. Rainer u.a., S. 55

<sup>3</sup> Vgl. <http://www.literaturwelt.com/epochen/barock.html>, letzter Zugriff: 17. 08. 2016



und war ab 1644 Schreiber und später Sekretär in der Regimentskanzlei. Im Juli 1649 beendete der spätere Autor den Kriegsdienst.<sup>4</sup>

## 1.2 Leitmotive in der Barockliteratur und im Textbeispiel

Trotz des Luxus und der verschwenderischen Lebensführung der Oberschicht blieb die Todesangst und das Vergänglichkeitsbewusstsein durch den zuvor erlebten Dreißigjährigen Krieg und seine Auswirkungen in den Köpfen der Menschen verankert, sodass sich in der Barockdichtung drei davon beeinflusste Leitmotive ausprägten: das *Carpe Diem* (siehe Horaz, lat. = *Nutze den Tag*), das *Memento Mori* (lat. = *Gedenke des Todes*) und die *Vanitas* (lat. = *Eitelkeit*). Im Barock haben neben der Aufforderung zum Genuss schlussendlich Transzendenz und christlicher Glauben einen hohen Stellenwert.<sup>5</sup>

Das Lebensgefühl in der Barockzeit zeigt also eine Antithetik, welche sich auch in der Literatur niederschlägt. Kontrastierende Motive in der Barockdichtung sind etwa Diesseits – Jenseits, Lebensgier – Todesbewusstsein, Aufbau – Zerstörung, Blüte – Verfall, Spiel – Ernst, Schein – Sein.<sup>6</sup>

Der Hauptprotagonist im "*Überzwerchen Lob einer schönen Dame*" erscheint als Narr im Kalbsfell, der als durchtriebener Schelm die höfische Welt und ihre Mängel durchschaut und der Damenwelt auf despektierliche Weise einen Spiegel ihrer Eitelkeiten vorhält. Hier ist also das Vanitas-Motiv, die Antithese von Schein und Sein, durch den Kontrast des vorherrschenden Schönheitsideals mit der herben Kritik von Simplicissimus verarbeitet.

Seine Maske erlaubt Simplicissimus, dem Einfachsten und Einfältigsten, stellvertretend für alle einfachen und einfältigen Leute das heuchlerische und gottlose Leben bei Hofe anzuprangern. Im Sinne der Antithese von Spiel und Ernst beginnen die Äußerungen des Narren freundlich, harmlos, beschönigend und scheinbar lobend unter Verwendung eleganter Ausdrücke wie etwa "*subtil*", "*gelenk*", "*geschmeidig*", "*schicklich*" (Zeilen 97, 98), bis sich mit dem Fortschreiten der Kommentare die beleidigenden Begriffe mehren, und das Kompliment zur Beschimpfung wird. Auch die Auslöser der Kritik werden im Laufe der Handlung immer intensiver: Erst sind es die Merkmale, die gleich ins Auge stechen - das Dekolleté, das Kleid, die Perücke oder Frisur - dann geht es an die Substanz: das Gesicht, die Brüste, die Hände und die unter der Kleidung versteckte Figur. Die blumige und deftige Sprache erzeugt im Kopf des Lesers ein Bild der so unvorteilhaft beschriebenen Person. Übertreibungen verstärken den Eindruck der Lächerlichkeit.

Die Narrenfreiheit zeigt sich insbesondere darin, dass Simplicissimus seine Meinung ungeschminkt kundtut, und ganz am Ende der Episode sagen kann: "(...) und ließ mich, *so lang mirs gefiel*, von andern vexiern." Der junge Mann hat die Situation im Griff und bestimmt selbst, was er tut - obwohl er offiziell einem Dienstherrn gehört und zu Beginn der Episode noch in die Stube "*mußte*" (Zeile 1).

Der Bezug zum christlichen Gedankengut lässt sich besonders gut durch den Aufbau des Textausschnitts erkennen. Die verkehrte Lobpreisung der adeligen Dame erinnert formal an Salomos Hohelied aus der Bibel. Der Liebesbezug zwischen Simplicissimus und der Dame wird auch sofort hergestellt: „*sah sie auch so steif und lieblich an, als hätte ich sie heiraten wollen.*“ Die metaphorische Sprache ist mit dem Hohelied verknüpft, besonders fällt der Vergleich der

---

<sup>4</sup> Vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Hans\\_Jakob\\_Christoffel\\_von\\_Grimmelshausen](http://de.wikipedia.org/wiki/Hans_Jakob_Christoffel_von_Grimmelshausen), letzter Zugriff: 17. 08. 2016

<sup>5</sup> Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Barockliteratur>, letzter Zugriff: 17. 08. 2016; vgl. <http://www.literaturwelt.com/epochen/barock.html>, letzter Zugriff: 17. 08. 2016

<sup>6</sup> Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Barockliteratur>, letzter Zugriff: 17. 08. 2016; vgl. <http://www.literaturwelt.com/epochen/barock.html>, letzter Zugriff: 17. 08. 2016; vgl. <http://www.pohlw.de/literatur/epochen/barock.htm#Merkmale>, letzter Zugriff: 17. 08. 2016

"Brüstlein" mit den "Geiß-Mämm"<sup>7</sup> in diesem Zusammenhang ins Auge: "(...) Deine beiden Brüste sind wie zwei Zicklein, Zwillinge der Gazelle (...)"<sup>8</sup> Simplicissimus verwendet jedoch dabei eine sehr bäurische Ausdrucksweise.

Der gesamte Textabschnitt vom "überzwerchen Lob einer schönen Dame" hat durch die schelmische, derbe Prosa-Kopie des Hohelieds einen satirischen, aber auch einen belehrenden Hintergrund, der sich durch die drastische Beschreibung der eitlen Dame manifestiert. Die Hinweise auf Unmoralisches ("Huren" (Zeile 50); lange Hände und Finger (siehe Langfinger als Synonym für Dieb!), welche "fischen" wie Zigeunerinnen (Zeile 101)), Krankheiten ("Erbgrind" (Zeile 69); "schnelle Katharina" (Zeile 105)) und den Tod (durch Erhängen – Diebe wurden gehenkt) ("weißer als ein Totenkopf, der viel Jahr lang im Wetter gehangen" (Zeilen 64, 65) verweisen auf das Motiv des Memento Mori wegen der Vergänglichkeit von (durch unlautere Mittel erworbenen) Reichtum, Schönheit, Eleganz und Ausstattung nach den herrschenden Modebegriffen. Die Menschen sollen sich vielmehr auf ihr Seelenheil besinnen.

Die im Textbeispiel vorherrschenden Motive sind also die Eitelkeit in Verbindung mit dem Memento Mori, das Maskenmotiv und das Narrentum.

### 1.3 Sprache und Stil

Im Unterschied zur heutigen ökonomischen Sprachweise äußert sich die barocke Sprachweise nicht nur durch veraltete Ausdrücke, sondern auch durch den verschachtelten Satzbau und der bildhaften Sprache. Die Satzaussage besteht häufig aus einer wiederholten Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven, sowie dem Variieren und Ausschmücken einer Hauptidee.<sup>9</sup> Das zeigt sich an unserem Beispiel etwa bei der Beschreibung des Kleides (Zeilen 34-51). Das Schwadronieren in langen Sätzen sehen wir beispielsweise im Satz, in dem das Gesicht der Dame genau beschrieben wird (Zeilen 65-89).

Die Häufung, Wiederholung und Variation von Wörtern, Beispielen, Vergleichen und Sprachbildern, ohne dass sich immer der Aussageinhalt verändert, sind ebenfalls ein typisches Merkmal barocker Dichtung<sup>10</sup>. Im Textausschnitt vergleicht Simplicissimus den Affenhintern mit den Brüsten der anwesenden Frauen (Zeilen 19, 20). Die Aussagen "ein fetter Arsbacken" und "weißer als ein Totenkopf" (Zeilen 63, 64) erzeugen das Bild einer glatten, gerundeten, weißen und leblosen Stirn. Ein Beispiel für eine Häufung sieht man etwa an den bedeutungsähnlichen Verben "funkeln, zwitzern, glänzen" (Zeilen 71, 72, 74), welche rasch hintereinander verwendet werden. In diesem Abschnitt wird thematisch immer wieder auf das Feuer hingewiesen: "Ruß", "Ofenloch", "hitzen", "Feuer", "anzuzünden" (Zeilen 72 - 76).

Was die Syntax betrifft, so fallen meist die bereits schon einmal genannten Satzglieder weg, ebenso Subjekt und Prädikat, die mehreren Sätzen gemeinsam sind (Episode vom Schneider, Zeilen 34-41). Der Autor verwendet den Dialekt seiner Heimat (Röhn und Spessart), höfische Ausdrücke ("subtil" (Zeile 97)), den Soldatenjargon, aber auch Fach- und Berufsausdrücke ("gebrittelte"<sup>11</sup> (Zeilen 46, 47), "Nestel"<sup>12</sup> (Zeile 78)) sowie die Predigersprache ("O Wunderbild" (Zeile 87)).<sup>13</sup>

Bei der lexikalischen Analyse und Verwendung des Vokabulars fallen einem die euphemistischen Umschreibungen auf, die Verhüllungen und Andeutungen. Im vorliegenden Text von Grimmelshausen ist das beispielsweise die Bezeichnung "fischen" für "stehlen" (Zeile 101) und die Bezeichnung "schnelle Katharina" für eine Durchfallerkrankung.<sup>14</sup>

<sup>7</sup> Geiß-Zitzen (siehe: lat. *mamma*, -ae)

<sup>8</sup> Hohelied Salomos, 15. Lied/4, 5. Aus: Haag/Elliger 1994, S. 44

<sup>9</sup> vgl. <http://www.pohlw.de/literatur/epochen/barock.htm#Merkmale>, letzter Zugriff: 17. 08. 2016

<sup>10</sup> vgl. ebd. letzter Zugriff: 17. 08. 2016

<sup>11</sup> gefältete, siehe Fußnote 3, Textausschnitt Blatt 1

<sup>12</sup> Band, Schnur zum Zubinden, vgl. <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/nestel>, letzter Zugriff: 18. 08. 2016

<sup>13</sup> vgl. Rainer u.a. 2007, S. 56

<sup>14</sup> vgl. [http://de.m.wiktionary.org/wiki/Schnelle\\_Katharina#/search](http://de.m.wiktionary.org/wiki/Schnelle_Katharina#/search), letzter Zugriff: 17. 08. 2016

„Wie“-Metaphern, bildhafte Ausdrücke und Formulierungen kann man anhand des folgenden Textauszugs besonders gut erklären: "(...) *ja ihre Haar sein so hübsch zusammengerollt, daß es siehet, wie hohle Pfeifen, oder als wenn sie auf jeder Seiten ein paar Pfund Lichter, oder ein Dutzend Bratwürst hängen hätte (...)*" (Zeilen 57-61). Allerdings zeigt die Wortwahl von *Simplicissimus*, dass er aus bäuerlich-derben Verhältnissen stammt: „*Haar, das ist so gelb wie kleiner Kinderdreck*“. Das Preisen der schönen Dame ist eng mit Dialektwörtern wie "*Hudler*"<sup>15</sup>(Zeile 40), "*Knan*"<sup>16</sup> (Zeile 44), "*Meuder*"<sup>17</sup> (Zeile 45) und Begriffen aus dem Bauernleben verbunden: "*Säubürsten*"<sup>18</sup> (Zeile 57), "*Bratwürst*" (Zeile 61), "*Rüben*" (Zeile 86), "*gestandene Saurmilch*" (Zeile 90), "*Geiß-Mämm*" (Zeilen 92, 93). Scherz- und Schimpfwörter sowie derbe Ausdrücke wie "*fette Arsbacken*" (Zeile 63) und "*Maul*"<sup>19</sup> (Zeile 84) runden zusammen mit sexuellen Anspielungen wie "*Huren*" (Zeile 50) und "*die alten Weiber (...), die mir neulich den Hintern putzten, da ich in den Himmel kam*" (Zeilen 94-96) die bäuerlich-deftige Sprechweise des *Simplicissimus* ab.

Interessant ist auch die Betrachtung des barocken Wortaufbaus in Bezug zum heutigen, veränderten Sprachgebrauch. Beispiele für eine überflüssige Silbe finden sich im Ausdruck "*karbeitschen*"(Zeile 27), aus dem sich später unter Wegfallen des Präfixes das Verb "*peitschen*" entwickelte, oder dem Begriff "*hinwieder*", das heute nur als "*wieder*" verwendet wird. Im Gegenteil dazu gibt es auch verkürzte Formen, die heute länger sind: das Nomen "*ein Stumm*" (Zeile 5), das einen stummen, sprachlosen Menschen bezeichnen soll, das Adjektiv "*närrisch*" (Zeile 23) statt "*närrischer, närrische, närrisches*", und das Prädikat "*siehet*" (Zeile 59) statt "*aussieht*".

Einen Präfixumtausch ließe sich in Zeile 79 finden: "*damit*" ist heute als "*womit*" gebräuchlich.

Was die ausgestorbenen Begriffe anbelangt, so haben sich lautliche Veränderungen des Alltagsvokabulars durch Dialekte wie bei "*Knan*" (Zeile 44) und "*Meuder*"<sup>20</sup> (Zeile 45) nicht in der Hochsprache gehalten.<sup>21</sup> Zweideutige Bezeichnungen wie "*Holländer*"<sup>22</sup> (Zeile 108) sind heute verschwunden. Zusammenziehungen wie "*hiebevor*" (Zeile 6), eine Mischung aus "*hier*" und "*bevor*", wurden ebenfalls im Laufe der Zeit aus dem normalen deutschen Sprachgebrauch gestrichen. Beispiele für das semantische Verblässen durch den Untergang des Grundworts sind "*vexieren*", heute "*betrachten*" (Zeile 109), "*bemakelt*", mit einem Makel gezeichnet im Sinne von fehlerhaft (Zeile 67), oder "*verschänden*", heute "*verhässlichen*" (Zeile 43).

Luthers Einfluss lässt sich ebenfalls herauslesen: das von ihm verwendete "*Lippe*" wurde damals von den katholisch geprägten Schreibern als "*Lefze*" (Zeile 81) übersetzt, um nicht einen lutherischen Ausdruck verwenden zu müssen. Heute hat sich jedoch Luthers "*Lippe*" in der Sprachnorm durchgesetzt.<sup>23</sup> Der Begriff "*Lefze*" wird nur mehr in Verbindung mit Tieren verwendet.

## 1.4 Redeformen

Was die Form des Sprechens anbelangt, so ist die direkte Erzählweise vorherrschend. Das erweckt den Eindruck der Unmittelbarkeit. Als Leser wird man dadurch zum Zuhörer, der direkt dem Geschehen beiwohnt und *Simplicissimus* unverfälscht und überzeugend erleben darf.

Einleitend wird kurz mit zwei Sätzen die Situation beschrieben, in der sich der Ich-Erzähler befindet. Er betritt als Kalb verkleidet die Stube, und wird den adeligen Besucherinnen seines Herrn

<sup>15</sup> der Ausdruck "*hudln*" wir heute noch für schlampiges Arbeiten verwendet. Vgl. Jungmair/Etz 1994, S. 136

<sup>16</sup> Vater

<sup>17</sup> Mutter

<sup>18</sup> Sauborsten

<sup>19</sup> wobei ich nicht sicher bin, ob das früher nicht ein normaler Begriff für "Mund" war!

<sup>20</sup> Hochsprachlich: Vater und Mutter

<sup>21</sup> vgl. Osman 1999, S. 252f

<sup>22</sup> Zu "*gehen wie ein Holländer*" habe ich keine Erklärung gefunden. Vielleicht bedeutet dieser Ausdruck ein stolzes Einerschreiten.

<sup>23</sup> vgl. Osman 1999, S. 248

vorgeführt. In Wirklichkeit wird später stellvertretend für alle anderen adeligen Frauen eine Dame vorgeführt und lächerlich gemacht. Nur zwei Fragen des Dienstherrn werden in indirekter Rede dargelegt, zweimal spricht der Herr in direkter Rede. Simplicissimus bindet seinen Brotgeber jedoch ein, wenn er die Aufmerksamkeit auf ein besonderes Merkmal der Dame legen will: "*Ach sehet nur*" (Zeile 61), "*ich bitte, der Herr geb nur Achtung darauf*" (Zeilen 82, 83), "*Ach Herr, sehet doch die Hände und die Finger an*" (Zeilen 46, 47). Am Ende des Textabschnitts schließt ein Aussagesatz die Situation ab, in welcher die Anwesenden in Gelächter ausbrechen und das sprechende Kalb bewundern. Ob die von der Kritik betroffene Dame ebenfalls lacht, wird nicht erwähnt, wie auch überhaupt kein Hinweis auf ihre Reaktion gegeben wird. Einzig in der Aussage des Herrn vor Beginn der Einzelbegutachtung wird darauf hingewiesen, dass Simplicissimus eine die anwesenden Damen beleidigende Äußerung getätigt hat: "*Schlimmer Vogel, (...) du bist ein närrisch Kalb(...), geschwind bringe wieder ein, was du gesündigest hast, oder man wird dich karbeitschen, und mit Hund in Gänsstall hetzen, wie man Kälbern tut, die sich nicht zu schicken wissen, laß hören, weiß du auch eine Dam zu loben, wie sichs gebührt?*" (Zeilen 22-30). In weiterer Folge kann Simplicissimus seine schlechte Meinung über die Damen am Beispiel einer einzigen untermauern.

### 1.5 Rezeption früher und heute

Was dachte wohl die Zielgruppe über den Roman von Grimmelshausen? Durch die Leiden im Dreißigjährigen Krieg war die gebildete Schicht empfänglich für Satire als Kontrastprogramm zur Kriegstragödie geworden<sup>24</sup>, weshalb sich erklären lässt, warum das Buch von Anfang an so erfolgreich war. Die Kriegszeit hatte zur Verrohung der Gesellschaft beigetragen. Das zeigt sich auch in den derben, despektierlichen Äußerungen und Vergleichen von Simplicissimus, eines in einfachsten, bäuerlichen Verhältnissen aufgewachsenen jungen, jedoch gewitzten Mannes. Das Vorhalten eines nicht schmeichelhaften Spiegels und die harsche Kritik an den Äußerlichkeiten der weiblichen Adelswelt im Textausschnitt werden von der kritisierten Oberschicht selbst jedoch mit Lachen quittiert. Immerhin handelte es sich bei der angesprochenen Zielgruppe hauptsächlich um Adel und Klerus, welche die Kosten für ein so umfangreiches Buch aufbringen konnten und des Lesens mächtig waren.

Es ist meines Erachtens unmöglich, bei diesem Barocktext ohne Hintergrundwissen eine Textanalyse mit den geforderten Bezügen herzustellen. Erst die Beschäftigung mit den typischen Barockmotiven in der Literatur kann Licht ins Dunkel bringen. Besonders die linguistischen Merkmale, auch wenn sie gefühlsmäßig erfasst werden können, sind sprachlich korrekt schwer ein- und zuzuordnen. Daher wurde das Nachwort von Nabil Osman zum *Kleinen Lexikon untergegangener Wörter* ein wichtiger Anhaltspunkt. Interessanterweise lässt sich der Textausschnitt auch ohne Übersetzung der ausgestorbenen Begriffe sehr gut verstehen, da sie sich aus dem Kontext erschließen lassen.

## 2 Rezension zum Textausschnitt im Stil der Zeit

*Bei der Rezension konnte ich einige untergegangene Wörter aus dem oben genannten Lexikon einbauen. Ich verwendete Konjunktionen in lateinischer Sprache und bestimmte Wörter aus alten Texten. Wie im Textausschnitt fallen manchmal die „e“ am Ende oder in der Endsilbe weg, manchmal sind sie bei Nomen und Konjugationen hinzugefügt worden.*

Es ist jetzo zu vermelden, daß nun vom Herrn von Grimmelshausen ein neues großes Werk der Poeterey<sup>25</sup> aufgelegt ward, welches dergestalt vereinnahmet, daß jeder über dieses staunet, weil niemals jemand dergleichen zu lesen präsentiert hat: Dero von Grimmelshausen vermag sich zu

<sup>24</sup> vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Der\\_abenteuerliche\\_Simplicissimus](http://de.wikipedia.org/wiki/Der_abenteuerliche_Simplicissimus), letzter Zugriff: 16. 08. 2016

<sup>25</sup> Dichtkunst; Osman 1999, S. 161

berühmen, ein Nachbild der höfischen Welt zu präsentirn, waser<sup>26</sup> den Held ein Mittel zur Schelmerey zu sein vermag. Item<sup>27</sup> wird ein jeder brav Soldat sich der Schlachtenzeit entsinnen, sintemahl<sup>28</sup> die Geschicht vom Simplicissimus viel erzählet davon.

Dem Schreiber gebühret demzufolg ein überschwenglich Lobe, zumal er dem Ungebildeten eine kräftige Stimm vermocht zu leihen.

Gegentheils<sup>29</sup> mag man bekritteln, daß den hehren Dam übel getan werde, dannhero<sup>30</sup> Simplicissimus recht hart mit ihnen ins Gericht zu gehen weiß, und ideo<sup>31</sup> die gefällge Mode unsrer Tage der Lächerlichkeit lasset anheimfallen.

Drum ist für zart Gemüter die Lästerzung des von Grimmelshausen ungeeignet – für witzig<sup>32</sup> Menschen aber ist des niedern Volkes Stimme ein trefflich Spiegel und Genuß. Habest du, geneigter, bibelfester Leser, das *überzwerche<sup>33</sup> Lob der schönen Dame* vor dir liegen, so denk an Salomos Hohelied der Liebe, und erfreue dich an des Simplicissimus‘ Zernichten<sup>34</sup> durch all die bös Vergleich, welch das Lob ins Gegenteil verkehrn!

Niemals ist ein Schreiberling so hart und lang mit unserm Adel ins Gericht gegangen, und dergestalt den edlen, zarten Jungfern mit dem Arsch gefahrn mitten ins verpuderte Gesicht!

Wohlan, Leser: ergo<sup>35</sup> sei das Buch dir jetzund Empfehl<sup>36</sup>, jedoch auf eigne Gefahr - mag es doch sein, daß deine bisherige Überzeugung am End wankend werd, wenn du dein eignes Spiegelbild erkennest!

## Quellenverzeichnis

- [1] HAAG, Herbert/ELLIGER, Katharina: "Wenn er mich doch küßte...". Das Hohe Lied der Liebe. Solothurn und Düsseldorf, Benzinger 1994
- [2] JUNGMAIR, Otto/ETZ, Albrecht: Wörterbuch zur oberösterreichischen Volksmundart. Linz, Landesverlag 1994, 5. Auflage
- [3] OSMAN, Nabil (Hrsg.): Kleines Lexikon untergegangener Wörter. München, Beck 1971/1999, 11. Auflage
- [4] RAINER, Gerald/KERN, Norbert/RAINER, Eva: Stichwort Literatur. Geschichte der deutschsprachigen Literatur. Linz, Veritas 2006/2007, 7. Auflage
- [5] [http://de.wikipedia.org/wiki/Der\\_abenteuerliche\\_Simplicissimus](http://de.wikipedia.org/wiki/Der_abenteuerliche_Simplicissimus), letzter Zugriff: 16. 08. 2016
- [6] [http://de.m.wiktionary.org/wiki/Schnelle\\_Katharina#/search](http://de.m.wiktionary.org/wiki/Schnelle_Katharina#/search), letzter Zugriff: 17. 08. 2016
- [7] <http://www.schreiben10.com/referate/Literatur/30/Der-abenteuer>; letzter Zugriff: 16. 08. 2016
- [8] <http://de.wikipedia.org/wiki/Barockliteratur>, letzter Zugriff: 17. 08. 2016
- [9] <http://www.literaturwelt.com/epochen/barock.html>, letzter Zugriff: 17. 08. 2016
- [10] [http://de.wikipedia.org/wiki/Hans\\_Jakob\\_Christoffel\\_von\\_Grimmelshausen](http://de.wikipedia.org/wiki/Hans_Jakob_Christoffel_von_Grimmelshausen), letzter Zugriff: 17. 08. 2016
- [11] <http://www.pohlw.de/literatur/epochen/barock.htm#Merkmale>, letzter Zugriff: 17. 08. 2016
- [12] [http://de.wikipedia.org/wiki/Der\\_abenteuerliche\\_Simplicissimus](http://de.wikipedia.org/wiki/Der_abenteuerliche_Simplicissimus), letzter Zugriff: 16. 08. 2016
- [13] <http://www.literaturwissenschaft-online.de>, Ringvorlesung europäische Romane, Hans Jakob Grimmelshausen: Simplicissimus Teutsch, letzter Zugriff: 16. 08. 2016
- [14] <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/nestel>, letzter Zugriff: 18. 08. 201

---

<sup>26</sup> was für, ebd. S. 227

<sup>27</sup> ebenso

<sup>28</sup> weil, indem; ebd. S. 188

<sup>29</sup> dagegen, hingegen; ebd. S. 100

<sup>30</sup> daher, deshalb, weshalb; ebd. S. 66f

<sup>31</sup> daher

<sup>32</sup> gebildet, gewitzt

<sup>33</sup> verdreht; siehe Fußnote 1, Textausschnitt S. 1

<sup>34</sup> vernichten, zerstören; ebd. S. 235

<sup>35</sup> also

<sup>36</sup> Osman 1999, S. 78

## Textausschnitt: "Ein überzwerches Lob einer schönen Dame"

Sobald ich ins Haus kam, mußte ich auch in die Stub, weil adelig Frauenzimmer bei meinem Herrn war, welches seinen Narrn auch gerne hätte sehen und hören mögen. Ich erschien, und stand da wie ein Stumm, dahero diejenige, so ich hiebevor beim Tanz ertappet hatte, Ursach nahm zu sagen: Sie hätte sich sagen lassen, dieses Kalb könne reden, so verspüre sie aber nun- mehr, daß es nicht wahr sei. Ich antwortet: "So hab ich hingegen vermeinet, die Affen können nicht reden, höre aber wohl, daß dem auch nicht also sei." "Wie", sagte mein Herr, "vermeinst du denn, diese Damen seien Affen?" Ich antwortet: "Sind sie es nicht, so werden sie es doch bald werden, wer weiß wie es fällt, ich habe mich auch nicht versehen ein Kalb zu werden, und bins doch!" Mein Herr fragte, woran ich sehe, daß diese Affen werden sollen? Ich antwortet: "Unser Aff trägt seinen Hintern bloß, diese Damen aber allbereit ihre Brüst, denn andere Mägdlein pflegten ja sonst solche zu bedecken."

"Schlimmer Vogel", sagte mein Herr, "du bist ein närrisch Kalb, und wie du bist, so redest du, diese lassen billig sehen was sehenswert ist; der Aff aber gehet aus Armut nackend, geschwind bringe wieder ein, was du gesündigt hast, oder man wird dich karbeitschen, und mit Hunden in Gänsestall hetzen, wie man Kälbern tut, die sich nicht zu schicken wissen, laß hören, weiß du auch eine Dam zu loben, wie sichs gebührt?" Hierauf betrachtete ich die Dame von Füßen an bis oben aus, und hinwieder von oben bis unten, sah sie auch so steif und lieblich an, als hätte ich sie heiraten wollen. Endlich sagte ich: "Herr, ich sehe wohl wo der Fehler steckt, der Diebs- Schneider ist an allem schuldig, er hat das Ge- wand, das oben um den Hals gehört, und die Brüst bedecken sollte, unten an den Rock ste- hen lassen, darum schleift er so weit hinten her-nach, man sollte dem Hudler die Händ abhauen, wenn er nicht besser schneidern kann. Jungfer", sagte ich zu ihr selbst, "schafft ihn ab, wenn er Euch nicht so verschänden soll, und sehet, daß Ihr meines Knans Schneider bekommt, der hieß Meister Paulchen, er hat meiner Meuder, unserer Ann und unserm Ursele so schöne gebrittelte Röck machen können, die unten herum ganz eben gewesen sind, sie haben wohl nicht so im Dreck geschlappt wie Eurer, ja Ihr glaubt nicht, wie er den Huren so schöne Kleider machen können."

Mein Herr fragte, ob denn meines Knans Ann und Ursele schöner gewesen, als diese Jungfer? "Ach wohl nein, Herr", sagte ich, "diese Jungfrau hat ja Haar, das ist so gelb wie kleiner Kinderdreck, und ihre Scheitel sind so weiß und so gerade gemacht, als wenn man Säubürsten auf die Haut gekappt hätte, ja ihre Haar sein so hübsch zusammengerollt, daß es siehet, wie hohle Pfeifen, oder als wenn sie auf jeder Seite ein paar Pfund Lichter, oder ein Dutzend Bratwürst hängen hätte: Ach sehet nur, wie hat sie so ein schöne glatte Stirn; ist sie nicht feiner gewölbet als ein fetter Arsbaken, und weißer als ein Totenkopf, der viel Jahr lang im Wetter gehangen? Immer Schad ists, daß ihre zarte Haut durch das Haarpuder so schlimm bemakelt wird, denn wenns Leut sehen, die es nicht verstehen, dürften sie wohl vermeinen, die Jungfer habe den Erbgrind, der solche Schuppen von sich werfe; welches noch größerer Schad wäre für die funkenden Augen, die von Schwärze klarer zwitzern, als der Ruß vor meines Knans Ofenloch, welcher so schrecklich glänzete, wenn unser Ann mit einem Strohwisch davor stand, die Stub zu hitzen, als wenn lauter Feuer darin steckte, die ganze Welt anzuzünden; Ihre Backen sind so hübsch rötlich, doch nicht gar so rot, als neulich die neuen Nestel waren, damit die schwäbischen Fuhrleut von Ulm ihre Lätz gezieret hatten: Aber die hohe Röte, die sie an den Lefzen hat, übertrifft solche Farb weit, und wenn sie lacht oder redt (ich bitte, der Herr geb nur Achtung darauf) so siehet man zwei Reihen Zähn in ihrem Maul stehen, so schön zeilweis und zuckerähnlich, als wenn sie aus ein-em Stück von einer weißen Rüben geschnitzelt worden wären. O Wunderbild, ich glaub nicht, daß es einem wehe tut, wenn du einen damit beißest. So ist ihr Hals ja schier so weiß, als eine gestandene Saurmilch, und ihre Brüstlein, die darunterliegen, sind von gleicher Farb, und ohn Zweifel so hart anzugreifen, wie ein Geiß- Mämm, die von übriger Milch strotzt: Sie sind wohl nicht so schlapp, wie die alten Weiber hatten, die mir neulich den Hintern putzten, da ich in Himmel kam.

Ach Herr, sehet doch ihre Händ und Finger an, sie sind ja so subtil, so lang, so gelenk, so geschmeidig, und so schicklich ge-macht, natürlich wie die Zigeunerinnen neulich hatten, damit sie einem in Schubsack greifen, wenn sie fischen wollen. Aber was soll dieses gegen ihren ganzen Leib selbst zu rechnen sein, den ich zwar nicht bloß sehen kann; ist er nicht so zart, schmal und anmutig, als wenn sie acht ganzer Wochen die schnelle Katharina gehabt hätte?" Hierüber erhob sich ein solch Gelächter, daß man mich nicht mehr hören, noch ich mehr reden konnte, ging hiemit durch wie ein Hol-länder, und ließ mich, so lang mirs gefiel, von andern vexiern.  
(Analyse bezieht sich auf Gekennzeichnetes.)

# A TÖRTÉNELMI EMLÉKEZÉS VÁLTOZATAI A NÉMET IFJÚSÁGI IRODALOMBAN

## VARIATIONS OF THE HISTORICAL REMEMBRANCE IN THE GERMAN LITERATURE FOR YOUNG PEOPLE

Lipóczi Csabai Sarolta <sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Pallasz Athéné Egyetem, Idegen Nyelvi és Továbbképzési Tanszék, Kecskemét, Hungary

---

### **Kulcsszavak:**

történelmi emlékezés,  
1.világháború,  
kortárs német irodalom  
fiataloknak

### **Keywords:**

historical remembrance,  
1.World War  
contemporary german literature  
for young people

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2016. szept. 8.  
Átdolgozva 2016.szept. 21.  
Elfogadva 2016. okt. 10.

---

### **Összefoglalás**

A dolgozat célja a történelemábrázolás néhány irodalmi lehetőségének bemutatása a német ifjúsági irodalomban a 18. századi történelmi regénytől a kortárs német irodalomig. Egy történeti és elméleti áttekintés után a szerző arra keres választ, hogy hogyan változik a történelem és a fikció viszonya a művekben a jelen felé haladva. E szempontot vizsgálja egy 2015-ben megjelent, az 1. világháborúhoz kapcsolódó elbeszéléskötet alapján.

### **Abstract**

The article is to present the changes in genre of the historical novel in connection with a volume of short stories published in contemporary German literature for young people about the first World War. After a historical and theoretical overview the author analyses the relationship between history and fiction.

---

## 1. Bevezető

Az irodalmi művek jelentős helyet foglalnak el a társadalom emlékezési kultúrájában, amelynek egyes elemei bekerülnek a művek szövegrepertoárjába. (Assmann 1999, 32)

A szerzők részére eltérő lehetőségek állnak rendelkezésre a történelem irodalmi megjelenítésére, attól is függően, hogy – az ábrázolás tárgyához viszonyítva – melyik generációhoz tartoznak, azaz, rendelkeznek-e személyes tapasztalatokkal vagy az emlékezési kultúra megmaradt elemeire, illetve a történelemtudomány eredményeire támaszkodnak.

A dolgozat a történelmi emlékezés irodalmi konstrukciójának lehetőségein belül példák alapján azt vizsgálja, hogyan „teremt kapcsolatot” az irodalmi művek szerzője az utókor képviselőjeként a történelemmel és ezáltal hogyan vesz részt a múltlelemzés folyamatában. Ezen túlmenően érinti a történelem és a politikai konfliktusok fiatalok részére történő irodalmi közvetítésének néhány elméleti kérdését is – a német ifjúsági irodalom elmélete és története alapján.

---

\* Kapcsolattartó: Lipóczi Csabai Sarolta Telefonszám:+36 20 539 6845  
E-mail cím: lipoczine.sarolta@tfk.kefo.hu



## **2. A történelmi emlékezés irodalmi megjelenésétől a közelmúlt történelmi eseményeinek ábrázolásáig**

Már Martin Luther is szólt könyvajánlásokat tartalmazó írásaiban a történelmi olvasmányok szükségességéről, mondván, hogy „a fiatalok legfontosabb olvasmányai közé a krónikák és a történelemkönyvek tartoznak, mindegy, hogy mely nyelven...” (Pleticha 2002, 452) Ennek ellenére csak a 18. sz. végén veszi kezdetét az egyetemes történelem bemutatása a német fiataloknak, egészen addig a felnőtt történelmi művek adaptációiról beszélhetünk. A romantika kora természetesen megnövelte a történelemtudatot, de a történelem inkább csak néhány történelmi adattal megtűzdelt kulissza maradt az egyébként sokszor nagy népszerűségnek örvendő és sokszor újra kiadott könyvekben. (Uo. 453)

Az igazi áttörést a skót Walter Scott a német irodalomra is nagy hatást gyakorló regényei jelentették. Az író nagy alaposággal kidolgozott történelmi színezetű, a honi történelem hangsúlyozását tartalmazó prózájával – bekerülve a kialakuló ifjúsági irodalomba is - világszerte új impulzust adott a történelemábrázolásnak. Vannak irodalomtörténészek, akik ma is Walter Scott regényeihez vezetik vissza az ábrázolás nagy lehetőségeinek kialakulását.

A 19. sz. második felétől a német történelmi regény útja erősen kapcsolódik a háborúkhöz. A fiatalokat is megszólítani szándékozó történelmi regények – az ifjúsági irodalom fejlődésével is párhuzamosan – a porosz-francia háború (1870-71) utáni időszakban megnövekedett példányszámban jelentek meg.

Az 1. és a 2. világháború és a gyermek- és ifjúsági irodalom „kapcsolata” rendkívül sokrétű, feldolgozása napjainkban is tart. A 2. világháború vége új fejezetet nyitott a német történelem irodalmi ábrázolásában, beleértve a fiataloknak szóló műveket is. A régmúlt és a közelmúlt ábrázolása eltérő elnevezést kapott és nagymértékben előtérbe került a közelmúlt feldolgozása az irodalomban. A múlttal való szembesülés (Auseinandersetzung mit der Vergangenheit), illetve az „emlékezési kultúra” jegyében létrejött a közelmúlt történelmét feldolgozó irodalom, ami külön nevet kapott a német irodalmon belül: zeitgeschichtliche Literatur. A gyermek- és ifjúsági irodalom részére Malte Dahrendorf irodalomtörténész fogalmazta meg a „zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur” fogalmát. (Dahrendorf 1997, 205)

„Adalékok a közelmúlt történelmének ábrázolásához a német nyelvű és a magyar gyermek- és ifjúsági irodalomban” c. tanulmányunkban részletesen bemutatunk néhány konferenciát, tanulmánykötetet, amelyek segítették a 2. világháború újrafeldolgozását és az ifjúság történelmi szocializációját (Lipóczi 2012, 97-115). (Glasenapp-Ewers 2008)

Az 1. világháborúra reflektáló irodalmi és kultúrtörténelmi rendezvények közül kiemeljük a frankfurti Johann Wolfgang Goethe Tudományegyetem Ifjúsági Irodalomkutató Intézetének „1914/2014 – Erster Weltkrieg. Kriegskindheit und Kriegsjugend, Literatur, Erinnerungskultur” c. konferenciáját. Az ehhez kapcsolódó kötet lehetőséget nyújt a téma pedagógiai és irodalmi nézőpontból történő megközelítésére. (Ewers 2015)

## **3. A történelem megidézése kortárs prózai művekben**

Az 1. világháború 100. évfordulóján az irodalom is nagymértékben hozzájárult a múltlelemzés szükséges folyamatához. Dolgozatunk további részében egy elbeszélés-gyűjtemény alapján



hozunk példákat arra, hogyan „teremt kapcsolatot” az irodalmi művek szerzője az utókor képviselőjeként a történelemmel és ezáltal hogyan vesz részt a múltelelemzés folyamatában. Utalást teszünk arra is, hogy az írói eljárás hogyan határozza meg az irodalmi konstrukciót.

Az 1. világháború említett évfordulója németországi kiadványainak sorában előkelő helyet foglal el az Alexandra Rak által szerkesztett „*Mitten im Leben sind wir vom Tode umfungen*”<sup>†</sup> c. elbeszélés-gyűjtemény, amelyet szerkesztője azzal a szándékkal hívott életre, hogy a fiatalokat megszólító prózairodalom 1. világháborúval kapcsolatos hiányosságait német nyelvű írók nézőpontjából ezzel az antológiával valamelyest pótolja. „*Talán sikerül ezen antológia segítségével a német szerzők nézőpontjából egy kicsit megismerni az első világháborút.*”<sup>‡</sup> – írja Alexandra Rak. (Rak 2015, 107) A szerkesztő 15 kortárs íróat kért fel, hogy válasszanak két-három képet Stefan Hauck (1964) világháborús képeslap- és fotógyűjteményéből és írjanak egy-egy kispróza művet, amelyben az 1. világháború valamely eseményét közvetítik a fiatal olvasók felé. Amíg a fotók inkább a személyes érintettség lehetőségét tartalmazzák, a képeslapok és újságkivágások a Nagy Háború aktuális helyzetéről vagy a kor valamely eseményéről adnak információt. Ezeknek 2-2 darabja vezeti be az elbeszéléseket.

A kötet eldöntötként kezeli azt a kérdést, hogy adekvát irodalom-e az ifjú olvasók számára a háborúkat bemutató irodalom. A német nyelvterületen ehhez ugyanis jelentős elméleti művek jelentek meg, amelyek nyomában a német gyermek- és ifjúsági irodalom ilyen kérdéseket már nem vet fel, hanem kötelességének tekinti a fiatalok bevonását a műfeldolgozásba is. Itt állapítjuk meg, hogy 1945 és 1980 között a volt NSZK-ban megközelítőleg 1000 olyan mű jelent meg, amely a 2. világháború alatti és utáni gyermekkort ábrázolja. (Bernd 1981, 156) A történelmi múlt feldolgozásának lendülete ezt követően sem tört meg és a háborús évfordulókon egyre nagyobb alaposággal nyúlnak a témához a kutatók, történészek, irodalomtörténészek és a művészek is.

A könyv ajánlása a nagyszülői generáció hiánya miatti alkotói nehézségekre is utal: „Nagyszüleinknek, akiket már nem kérdezhetünk meg.”<sup>§</sup> (Rak 2015, 5)

A 16 fejezetből álló kötet fejezeteinek mindegyike egy elbeszélést tartalmaz. Ez a rendezőelv a háború különböző aspektusait jelzi, így pl.: *Az utolsó férfi; A lövészárokban; Az Első Világháború és én; Jacob kérdez; Az őrnagy találmánya* stb.

Dolgozatunkban a kötet három elbeszélése kapcsán vizsgáljuk, az ábrázolt témát, az alkalmazott írói eszközöket és azok hatását. A Géraldine Elschner tollából származó: *Der alte Schuh* (A régi bakancs) c. elbeszélésben az utókor már nem tudja megállapítani, hogy a szereplő gyerekek által kiásott, az elbeszéléshez mellékelt képeken látható francia vagy német katona hordta, akiknek családja a harmadik generáció közös tagjaként született unokában egyesült.

Az író – a két, a fronton egymás ellen harcoló felmenőjének képével indítja történetét. Ő lesz tehát a közös utód. Majd fiktív levelek következnek: a képeken látható francia és német katona - mint ellenségek - elképzelt levelei családtagjaik részére ugyanarról a csatáról. Az elgondolás bizarr és eredeti is egyben, az események leírása pedig még hasonlít is. A lövészárokban történtek „megörökítése” Erich Maria Remarque érzékletes stílusára emlékeztet. A leveleket harmadik személyű magyarázó részek egészítik ki. Bár ez az írás meglehetősen széteső, többféle műfajt alkalmaz, üzenete nem érthető félre: az egymás ellen harcba küldött franciák és németek, idővel ugyanazon családhoz tartozó felmenők, azonos stílusú lábbeli hordozói, e m b e r e k voltak. A harcok értelmetlensége nem kétséges.

A továbbiakban a német gyermek- és ifjúsági irodalom két nagy alakjának, Kirsten Boie és Gudrun Pausewang egy-egy elbeszélését vizsgáljuk.

---

<sup>†</sup> A könyv címének jelentése latinul az azonos című katolikus énekből ismert: „*Media vita in morte sumus*”

<sup>‡</sup> *Vielleicht gelingt es ja, die erzählerische über den Ersten Weltkrieg aus der Sicht deutschsprachiger Autoren mit dieser Anthologie ein wenig zu schliessen.*

<sup>§</sup> „*Für unsere Grossmütter und Grossväter, die wir nicht mehr fragen können.*”

---

Kirsten Boie egy jól ismert történet saját verzióját mondja el: *You no shoot, we no shoot*<sup>\*\*</sup> címmel. Az író újságkivágásokat helyez elbeszélése elé, amelyek az 1914-es karácsonyi békére (*Weihnachtsfrieden/ Christmas Truce*) utalnak, amikor a katonáknak az ünnepek alatt nem kellett harcolniuk. Kirsten Boie lépésről lépésre meséli el az eseményeket, a hangulatot tragikomikussá fokozva. Bemutatja azt a pillanatot, amikor a katonák rájönnek, hogy a lövészárkok két oldalán közösek az értékek, közös a nyelv, a vallás és – aki eddig még nem látta volna, annak számára is – egyre világosabbá válik a háború értelmetlensége.

Gudrun Pausewang: *Der Erste Weltkrieg und ich* (Az 1. világháború és én) c. elbeszélése dolgozatunk következő tárgya. A Német Gyermekirodalmi Díjjal kitüntetett író a kapcsolatot „A Pausewang család az első világháború idején” c. családi fotó segítségével teremti meg. Szülei történetét 1899-től, apja születésének évétől az Osztrák-Magyar Monarchia, majd pedig a Német Birodalom, illetve Németország történetébe ágyazza.

A egyes szám első személyű szöveg az „oral history”-típusú visszaemlékezésekre emlékeztet. Hasonlít az élőbeszédre, de annál sokkal szerkesztettebb, pontosabb. Így válik a történelmi – részben háborús - visszaemlékezés a családi biográfia részévé. Megemlítenéd, hogy ez az elbeszélés közvetíti a legtöbb történelmi ismeretet az olvasónak. A személyes sors és a történelem ábrázolása összefonódik az elbeszélésben.

Feltűnő, hogy bár a művek szerzői a gyermek- és ifjúsági irodalom jelentős alkotói, akik más esetben műveikkel gyerekeket, fiatalokat szoktak megszólítani, gyermekszereplővel nem találkozunk a kötetet alkotó szövegekben. Mindebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy realista „anyag”-ból táplálkozó, többségükben fikciós művek jöttek létre a megszólított 15 szerző tollából. A történelmi regénynek azon típusát, amelyben gyermekszereplő kerül a felnőtt szereplők közé, és egyes szám első személyben ő közvetíti az eseményeket, itt nyomát sem találjuk. A műfaj más kifejezésformákat talált magának. *„És mindig az egyéni sorsok állnak előtérben, amelyek megmutatják, hogyan tör be a háború az egyén életébe és válik szörnyű, mindennapi valósággá, amelyet túl kell élni valahogy.”*<sup>††</sup> - állapítja meg a kötet szerkesztője.” (Rak 2012, 9)

#### 4. Összegezés

Dolgozatunk elméleti részében tömören bemutattuk azt a folyamatot, amelyben a németországi ifjúsági történelmi regény alakulási folyamata eljut a történelem mai értékelését bemutató kortárs művekig. Megemlíjtük, hogy e folyamat sok helyen kapcsolódik az európai irodalom folyamatához, így a magyar irodaloméhoz is.

Szemléletesség céljából kiemeltünk egy kortárs német elbeszéléskötetet, amely a fenti folyamat végén igen tanulságosan bizonyítja konklúzióinkat, amely szerint a különböző generációk életében eltérő szerepet töltött be a történelem, a háború és ennek eltérő lenyomatai vannak az irodalomban.

Az elemzett művek alapján is egyetértünk Hans-Heino Ewers azon megállapításával, amely szerint a mai, történelmet ábrázoló szépirodalmi művek nem a történelmi eseményeket ábrázolják, hanem azok politikai, társadalmi, és a különböző generációk életében elfoglalt helyét, jelentését vizsgálják. (Ewers 2008,150) ) Hans-Heino Ewers nagy jelentőséget tulajdonít a generációk közötti párbeszédnek, és felhívja a figyelmet a folyamatos múltlelemzés szükségességére.

<sup>\*\*</sup> Az elbeszélés végén áll az a tárgyi információ is, hogy „Az 1892 és 95 között született fiatal férfiak 37 %-a esett el a háborúban.”)

<sup>5</sup> „Und immer stehen die Einzelschicksale im Vordergrund, die zeigen, wie der Krieg in das Leben einbricht oder zum grausamen Alltag wird, in dem es irgendwie zu überleben gilt.”

Egyetértünk továbbá az európai gyermek- és ifjúsági irodalomkutatás több képviselőjének, többek között a holland Peet Mooren kijelentésével, amely szerint a 2. világháborúról szóló ifjúsági művek közül azok a jók, amelyek amellett, hogy ifjúsági könyvként értékesek, történelmileg hitelesen írják le az eseményeket és morálisan is tudnak hatni a fiatal olvasóra. (Mooren 2008, 278) E szempontoknak megfelel az Alexandra Rak által szerkesztett kötet, amely éppen a folyamatos múltelelemzés jegyében jött létre.

Az elemzett kötethez és az újabb német nyelvű szakirodalomhoz kapcsolódó további kutatómunkánkat ebben az irányban kívánjuk kiteljesíteni.

## Irodalomjegyzék

- [1] Assmann, Jan: A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban. Atlantisz Könyvkiadó Budapest – C. H. Beck München 1999
- [2] Dahrendorf, Malte: Das zeitgeschichtliche Jugendbuch zum Thema Faschismus/Nationalsozialismus: Überlegungen zum gesellschaftlichen Stellenwert, zur Eigenart und zur Didaktik. In: Rank, Bernhard/ Rosebock, Cornelia (Hrsg.): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. Weinheim 1997, 201-226.
- [3] Dolle-Weinkauff, Bernd (Frankfurt am Main): Deutschsprachige Kriegsbilderbücher 1914-1918. Ein Abriss der Themen, Typen und Tendenzen In: Kinder- und Jugendliteraturforschung In: Jahrbuch der Kinder- und Jugendliteraturforschung 2014/2015 (Hrsg.): Institut für Jugendbuchforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität (Frankfurt am Main) und von der Kinder- und Jugendbuchabteilung der Staatsbibliothek Preußischer Kulturbesitz (Berlin) unter der Verantwortung von Bernd Dolle-Weinkauff, Hans-Heino Ewers und Carola Pohlmann
- [4] Ewers, Hans-Heino: Erster Weltkrieg: Kindheit, Jugend und Literatur. Peter Lang Edition, Frankfurt am Main, 2015. S. 356.
- [5] Ewers, Hans-Heino: Zwischen geschichtlicher Belehrung und autobiographischer Erinnerungsarbeit. Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur von Autorinnen und Autoren der Kriegs- und Nachkriegskinder. In: Gabriele Glasenapp (Hrsg.): Geschichten in Geschichten. Peter Lang Verlag, Frankfurt/M. (2005)
- [6] Lipóczy, Sarolta: Adalékok a közelmúlt történelmének ábrázolásához a német, osztrák és a magyar gyermek- és ifjúsági irodalomban. In: Gyermekkönyvek vonzásában. Esszék, tanulmányok Komáromi Gabriella 70 születésnapjára. Szerk.: Gombos Péter, Lipóczy Sarolta, Pompör Zoltán. PONT Kiadó 2012. Budapest, 97-115.
- [7] Lipóczy, Sarolta: Die Darstellung der Kriegs- und Nachkriegskindheit in der realistischen ungarischen Literatur bzw. Kinder- und Jugendliteratur. In: von Glasenapp, Gabriele – Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): Kriegs- und Nachkriegskindheiten. Studien zur literarischen Erinnerungskultur für junge Leser. Peter Lang Verlag Frankfurt am Main 2008. S. 350-361.
- [8] Mooren, Peet: Das Kind als Augenzeuge. Krieg- und Nachkriegszeit in der niederländisch historischen-, pädagogischen und literarischen Öffentlichkeit. In: Glasenapp, Gabriele – Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): Kriegs- und Nachkriegskindheiten. Studien zur literarischen Erinnerungskultur für junge Leser. Peter Lang Verlag Frankfurt/Main, S. 267-280.
- [9] Pleticha, Heinrich: Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur In: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur Band 1. Herausgegeben von Günter Lange. Schneider Verlag Hohengehren 446.
- [10] Rak, Alexandra: Danke. In: Mitten im Leben sind wir vom Tod umfungen. Hrsg. Alexandra Rak. Fischer Verlag 2015. S. 307.
- [11] Otto, Bernd (1981): Die Aufarbeitung der Epoche des Nationalsozialismus im fiktionalen Jugendbuch: der BRD von 1945-1980.

## Internetquellen

[http://www.jugendbuch-couch.de/alexandra-rak-mitten-im-leben-sind-wir-vom-tod-umfungen-erzaehlungen-ueber-den-ersten-weltkrieg.html\(05-09.2015\)](http://www.jugendbuch-couch.de/alexandra-rak-mitten-im-leben-sind-wir-vom-tod-umfungen-erzaehlungen-ueber-den-ersten-weltkrieg.html(05-09.2015))

---

# A HŐS ÚTJAI MESEI ÉS MÍTOSZI KARAKTEROLÓGIÁK ÉS TIPOLOGIÁK PROPP UTÁN

## THE HERO'S JOURNEYS TYPOLOGIES AND CHARACTEROLOGIES IN THE TALES AND MYTHS AFTER V. Y. PROPP

Galuska László Pál <sup>\*1</sup>

\* Művészeti és Anyanyelvi Nevelés Tanszék, Pedagógusképző Kar, Kecskeméti Egyetem (PAE),  
Magyarország

---

### **Kulcsszavak:**

tipológia  
karakterológia  
mítoszok  
mesék  
struktúra

### **Keywords:**

typology  
characterology  
myths  
tales  
structure

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2016. október 10.  
Átdolgozva 2016. október 31.  
Elfogadva 2016. november 5.

---

### **Összefoglalás**

*Dolgozatunkban a Henderson, ill. a Campbell–Vogler-féle karaktertipológiával, ill. a Campbell–Vogler-féle cselekménystruktúrával foglalkozunk. Ezek a tipológiák és struktúrák lehetőséget adnak a mesék és a mítoszok újabb szemléletű értelmezésére.*

### **Abstract**

*In this essay we talk about character-typology of Henderson and Campbell & Vogler, and the act structure of Campbell & Vogler.*

*These typologies and structures open the door to additional aspect of the tales and myths.*

## **1. Bevezetés**

A mese- és mítoszkutatással foglalkozó szakemberek mindegyike találkozott már a Propp-féle mesemorfológiával. A Propp által összeállított rendszer igen alapos és hatékony, azonban kizárólag a mesék, és ezen belül is, leginkább a tündérmesék értelmezésére biztosít lehetőséget. Mivel jelen sorok írója általánosabb elemzésekre készül (és inkább a fantasy, mint a mese területén), ezért szükségessé vált egy újabb szemléletű, egyszerűbb, és általánosabban alkalmazható rendszer a szövegelemzésekhez. A fantasy (fantázia) irodalom leginkább az az angolszász kultúrából ered, és ezért olyan modell a legalkalmasabb a vizsgálódásainkhoz, amely maga is ebben a kultúrkörben született meg. Munkánkban három szerző tipológiai és cselekménystruktúráját értelmező rendszerét mutatjuk be.

Amikor a meséket és a mítoszokat összehasonlítjuk egymással, akkor számtalan modell kínálkozik az összevetésre. A magunk részéről két markáns tipológiai rendszer elemeit hívjuk segítségül, az egyik a freudi-jungjiánus alapú Henderson-féle karaktertipológia,<sup>2</sup> a másik a

---

<sup>1</sup> Kapcsolattartó szerző: Dr. Galuska László E-mail cím: galuska.laszlo@tfk.kefo.hu

<sup>2</sup> Erről bővebben: Henderson, Joseph L. (1997) 110 – 113. p.

Campbell-Vogler-féle,<sup>3</sup> amely kitűnően alkalmas a mese és a mítoszok nyomán megszületett fantasy és a modern hőstörténetek (pl. képregények, szuperfilmek) szereplőinek vizsgálatára, osztályozására is, és egyben azt is bizonyítja, hogy a mesei univerzum nemcsak világképe, de karakterei és cselekményszerkezete szempontjából is könnyedén vizualizálható.<sup>4</sup>

Mindkét főntebb említett rendszer az eurázsiai és az amerikai őslakos mitológiák közös nevezőit iparkodott megragadni, ezért meglehetősen rugalmasak, és egyetemleges értelmezésekre is alkalmasnak bizonyultak. Továbbá mindkettő nagy hatást gyakorolt a késő XX. és a XXI. század mitológiai kutatásaira, de a dolgozatomban később tárgyalt mesterséges mitológiák létrehozására is. Ez különösen a Campbell-féle tipológia és cselekménystruktúra esetében igaz: többen is említik,<sup>5</sup> hogy George Lucas bölcsészhallgató korában nagy lelkesedéssel olvasta Campbell írásait (ebből írta szakdolgozatát is), és annak elemeit – Vogler adaptációjának aggályos figyelembevételével – beledogozta a *Star Wars*-sorozat univerzumába. Nem különben jártak el a Wachowski-fivérek a *Mátrix* című, a *Star Wars*hoz hasonlóan kultikussá vált trilógia cselekményépítésekor, a *Star Trek* alkotógárdája... és hosszan folytathatnánk még a sort.

## 2. A Henderson-féle karaktertípológia

Joseph L. Henderson az általa fölvázolt karaktertípológia elemeit Paul Radin 1948-as *A Winnebago hősi mondakör* c. tanulmányából emeli ki, és szintetizálja. Eszerint négy alapvető hőstípus különíthető el a mítoszokban (és a mesékben). Ezek a típusok a freudi-jungianus mentális egyedfejlődés szintjeit tükrözik, a tisztára ösztönöstől az etikain keresztül, egészen a racionális szintig.<sup>6</sup> A Henderson által elkülönített négy karakter a következő: 1. Trickster (Tréfacsináló); 2. Hare (Nyúl); 3. Red Horn (Vörös szarv); 4. Twins (Ikrek).

### 2.1. Trickster (Tréfacsináló)

Ez a legősibb hőstípus, egyben a legöszönösebb és legamorálisabb (leginfantilisabb). Gyakran tűnik fel állatalakban. Fizikai vágyai uralják, kiszámíthatatlan, néha értelmetlenül kegyetlen, ravasz. Pl. Reinhard a róka,<sup>7</sup> ill. a tréfás (állat- és emberszereplős) mesék főhősei őrzik alakját az európai folklórban.

### 2.2 Hare (Nyúl)

Maga az elnevezés egy algonquin mítoszból ered. Manabus (vagy Nanabosho) egy ún. manido vagy monido (teremtő szellem), aki nyúlalakban született, később antropomorf figurává változott.<sup>8</sup> Kezdetben magatartása tréfacsináló-szerű, később szocializált lényé, sőt, kultúrhérosszá (az emberi kultúra őrévé, újjáépítőjévé) formálódik.<sup>9</sup> Az indiánoknál a nyúl mellett még megjelenik a prérifarkas (coyote) alakjában is. (A magyar népmesekincsben talán leginkább Fehérlófia testesíti meg.) Gyakran demiurgosz (emberteremtő) és tűzhozó.

### 2.3 Red Horn (Vörös szarv)

Neve szintén algonquin mítoszból ered: ezek egyik hőse, egy Gyöngytoll (Csakekenapok) nevű manido vörösre festett varkocsában hordja az erejét. Több (leggyakrabban tíz vagy három)

<sup>3</sup> Campbell, Joseph: (2010) A karakterológia a fejezetekben folyamatosan kerül kifejtésre, a 47. oldalon felvázolt, és a későbbiekben részletesen is kibontott cselekménystruktúra mentén. Vogler Campbell rendszerét értelmezte és gondolta tovább. Lásd: Vogler, Christopher (2007).

<sup>4</sup> Voglert azzal is megvádolták a *The Writer's Journey* megírásakor, hogy a „lusta, írásképtelen stúdióvezetők” lelkesedtek leginkább a művéért, mivel úgy vélték, hogy megtalálták az tökéletes elixírt, s a (*Writer's Journey* előzményeként megírt) *Practical Guide*-ot „csalhatatlan varázspirulaként nyomták le az írók torkán” „elfojtva a kreativitásukat egy olyan technológiával, amelynek kapcsán az a fáradságot sem vették, hogy egyáltalán megértsék.” A kritikákról lásd pl.: Vogler, Christopher (2007), xix. p. „...*lazy, illiterate studio executives, eager to find a quick-bucks formula, had seized upon the "Practical Guide" as a cure-all and were busily stuffing it down the throats of writers, stifling their creativity with a technology the executives hadn't bothered to understand.*”

<sup>5</sup> Lásd pl. Rhoades, Shirrel (a Marvel képregénykiadó-vállalat alelnöke) Comic Books c. könyvében. (2008) 110. p.

<sup>6</sup> A freudisták és jungianusok véleménye szerint az egyén intellektuális fejlődése során a magatartás és gondolkodás az ösztönös (id) felől az erkölcsin (superego) keresztül a ráció (ego) felé tart. Ugyanez a folyamat az emberiség szellemi fejlődése során is végbemegy, és a mítoszok alakulása kapcsán is megfigyelhető. Lásd pl.: Jung, Carl Gustav (1993.) 67 – 82. p.

<sup>7</sup> Kalandjairól magyarul is olvashatunk Benedek Elek magyarításában. Goethe-Benedek Elek (1925)

<sup>8</sup> Történetét lásd pl.: Ortutay Gyula (1969) 270 – 289. p.

<sup>9</sup> Henderson „átalakítóként” nevezi meg. (Henderson, 1997. 111. p)

fiútestvér legifjabbika. Testvéreivel rivalizál, esetleg testvérei közül csak ő marad életben. Ellentmondásos alak. Inkább brutális, emberfeletti ereje mutatkozik, de ha kell, ravasz is. Gyakorta sebezhetetlen (vagy egyetlen ponton sebezhető). Viselkedése a morális-immorális közt ingadozik. Talán ő a legemberibb (bár gyakorta hérosz, azaz isteni, félisteni eredetű), és tragédiája abból ered, hogy indulatai, ösztönei elragadják a morál vagy a ráció ellenében. (Gyöngytoll pl. megöli saját anyját.) A különböző mitologikus orientációjú történetekben számtalan alakban öltött testet: őt láthatjuk többek között az akkád Gilgames; a görög Héraklész (Hercules), és Akhilleusz; a germán Sigurd/Siegfried; a kelta Setanta/Cú Chulainn figurájában, de még Arany János Toldi Miklósa is magán hordozza attribútumait. Történeteinek visszatérő eleme, hogy testvér-szerű segítő társat kap, aki kezdetben ellenfélként, később szövetségeseként viselkedik, s több tulajdonságában ellentéte (amivel kiegészíti a Vörös Szarv-típusú hős hiányosságait). E jóbarát általában tragikus véget ér, s halála kétségbeesést majd bosszút vált ki hősből. (Néhány híres páros a már említettek közül: Gilgames-Enkidu; Akhilleusz-Patroklosz; Toldi-Bence stb.) Megemlíteném még, hogy a Vörös Szarv gyakran sárkányölő (vagy egyéb óriási szörnyeteget fékez meg/pusztít el). A népmesékben ő a legyőzhetetlenül erős, de nem túl értelmes hős, aki testi erejével és elpusztíthatlan életenergiájával győz minden ellenfelén.

#### 2.4. *Twins* (Ikrek)

Az Ikrek a Vörös Szarv nyomán alakulnak ki, mindig kettős alakban állnak elénk, s ezek a legkevésbé isteni hősök. Az egykori Tréfacsináló zoomorf (állati) attribútumaiból annyi maradt meg bennük, hogy nevelőjük gyakorta valamely állati vagy félállati kreatúra. Minden fontosabb mitológiában előfordulnak. Henderson (és Radin) természetesen szintén az indián mitológiából meríti alakjukat.<sup>10</sup> Szüleiket elveszítve állatok nevelik fel őket (előfordul az is, hogy elszakadnak egymástól), s külön-külön is félelmetes hősökké fejlődnek, akik egyesítik erejüket. Alapvetően két típusuk van:

- a. versengő ikrek (Káin és Ábel, Jákob és Ézsau, Romulus és Remus stb.)
- b. szövetséges, egymást kiegészítő ikrek (Kasztor és Pollüdeikész)

A versengő ikrek esetében az ikerpár egyik tagja inkább emberi/isteni, morális, racionális, teremtő, építő karakter; a másik inkább állati/emberi immorális, ösztönös, pusztító, romboló alak. A történet végül a két iker harcába torkollik, s az egyik elpusztítja a másikat.

A szövetséges ikrek közös antagonistá ellenében lépnek föl. Megtörténik, hogy egyiküket legyőzik, de a másik végül megmenti fivérét, s együttes erővel elpusztítják a közös ellenséget. Számos népmesében is megjelennek, pl. a Grimmek *A két testvér* c. adaptációjában.

### 3. A Campbell–Vogler-féle karaktertípológia

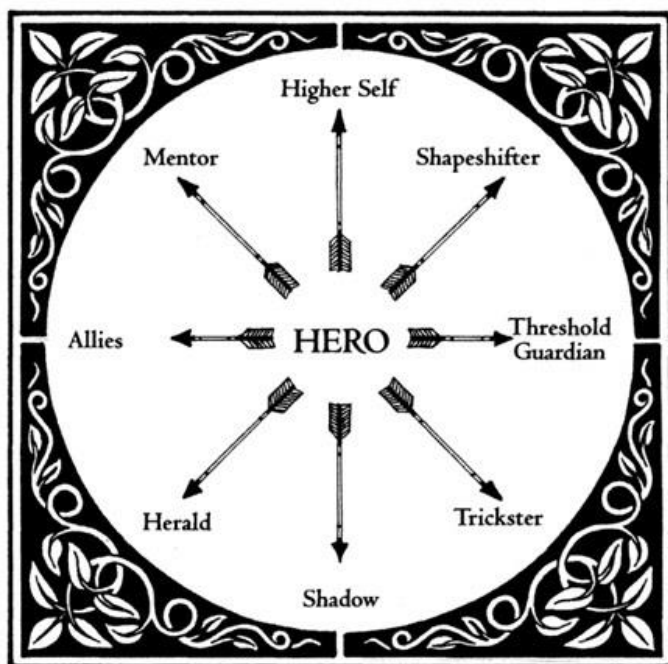
Ez a karaktertípológiai rendszer Hendersonénál már jóval részletesebb és kidolgozottabb, mindenképpen a századfordulós mítoszelméleti és kultúranropológiai kutatások hatásait tükrözi. Henderson főleg a főhős tipizálására törekedett, a Campbell–Vogler-féle rendszer azonban a mítoszok minden meghatározó karakterét vizsgálat alá veszi. Az ábrán a mitikus karaktereket mint archetipikus emanációkat (az ősi történet főhősének mintegy kisugárzásait, megtestesüléseit, változatait) szemlélhetjük. Campbell és Vogler elméletének lényege szerint a történetben való előrehaladás folyamán az egyes szereplőtípusok a főalak belső, lelki változásait jelenítik meg a kalandor (utazás, quest) folyamán. A (főhőssel együtt) kilenc típusból hat (a Hős, az Ellenség, a Mentor, a Küszöbőr, a Bajkeverő és a Felsőbb Én szerepel Campbellnél is. Az Árnyék, a Hírvivő, a Segítő, és az Alakváltó csak említés szintjén vagy nem karaktreológiai értelmezésben fordulnak elő, ezeknek a figuráknak Vogler adott plaszticitást. Meg kell még említenünk a Világanya/Tudós Asszony alakját, aki viszont csak Campbellnél kap hangsúlyos szerepet.

<sup>10</sup> Ismert pl. a szeneka mitológiából egy teremtő ikerpár: Tűz és Rügyecske története. Lásd: Ortutay (szerk.), 1969. 128 – 130. p.

### 3.1. A Hős (Hero)<sup>11</sup>

Propp *protagonistaként* aposztrofálja,<sup>12</sup> s a történet főszereplője, a személy, aki az értékek védelmében lép föl, és erkölcsi vagy fizikai győzelmet arat. A szó angol változata (hero/hérosz) görög eredetű, a félisteneket jelölték vele, a későbbi korokban azonban minden kultúrhéroszra általánosan kiterjesztették. A kifejezés szó szerinti jelentése: „Szolgálni és védeni” (ebből származik a magyaron kívül pl. a Los Angeles-i Rendőrség jelmondata is).<sup>13</sup> Olyasvalaki, aki hajlandó arra, hogy akár önfeláldozás árán is megvédje és szolgálja a rábízott közösséget. Tulajdonképpen őt (és ezzel saját magát) jellemzi Jézus Krisztus is, a Jó Pásztorról szóló

THE ARCHETYPES AS EMANATIONS OF THE HERO



1. ábra: Az archetípusok, mint a hős emanációi. Képforrás: Vogler 2007 25. p.

példázatában. (Jn. 10:1-16) Egy jól megformált hős egyidejűleg képes eltökéltséget és bizonytalanságot sugározni, magával ragadó, de némely dolgokban hanyag, külsőleg erőt mutat, de legbelül sebezhető. Ha alkotója jól dolgozott, a befogadó számára hitelesen, egyéniségként („valós személyként”) és nem típusfiguraként jelenik meg. A cselekvő (aktív) és a nem-cselekvő (passzív) hős alakját – Propp után – Vogler is határozottan elkülöníti. A fentebb említett két alaptípuson kívül Vogler felsorolja még a „közösségi hős”, a „magányos hős”, az „antihős”, a „tragikus hős”, a „katalizátor-hős” figuráit. Ezek közül „közösségi hős” és a „tragikus hős” a legősibbek, a többiek inkább már a modernebb kori elbeszélésekben tűnnek föl.<sup>14</sup> (Az „antihős” az a figura, aki egyáltalán nem „hősszerű”, inkább gyenge és esendő, mint a középkorú és enyhén pocakos Zsákos Bilbó Tolkien *Hobbitjában*, ám az események előrehaladtával képes igazi hőssé válni. Sok fantasztikus történet gyermekhősei is ebbe a kategóriába sorolhatók. A „katalizátor hős” pedig

nem igazán cselekvésével, hanem cselekvésre késztetésével mozdítja előre az eseményeket. Erre is számos példa mutatkozik: itt ismét megemlíthetjük Bilbót, aki nem saját személyében pusztítja el Szmógot, a sárkányt, hanem a sárkányölő szerepre inkább alkalmas Bardot tájékoztatja arról, hol van a bestia sebezhető pontja.) Fontos még megjegyezni, hogy némelyik hős (megint inkább az újabbak közül) megjelenhet más archetípusok, pl. az Alakváltó, a Mentor vagy éppen az Árnyék álarcában is. Természetesen a hőstípusok osztályozásának más lehetőségei is vannak. Pl. megkülönböztethetünk „ártatlan”, „árva”, „mártír”, „kósza” (vagy „kalandor”), „harcos”, „gondoskodó”, „kereső”, „szerelmes”, „pusztító”, „teremtő”, „uralkodó”, „varázsló”, „bölc” és „balga” hősöket is.<sup>15</sup> A mesék minden pozitív főszereplője rendelkezik az attribútumaival. Az újabb történetekben fölbukkan még egy típus, a Bűnbánó vagy Bukott Hős. Alakja mintegy előrevetíti, mi

<sup>11</sup> Campbell, Joseph (2004) 291 – 338. p., magyar kiadás: 323 – 372. p. Voglernél lásd: Vogler, Christopher (2007), 29 – 37. p.

<sup>12</sup> Propp, Vladimir Jakovlevich (1997) Többször is említésre kerül, pl. 23. p.

<sup>13</sup> Vogler, Christopher (2007) 29. p.

<sup>14</sup> Vogler, Christopher (2007) 34. p.

<sup>15</sup> Ezekről bővebben lásd: Pearson, Carol S (2015). A szerző a 21 – 26. oldalig rövid áttekintést ad a hőstípusairól, de lényegében az egész kötet ezekről szól. Érdekes nézőpontot kínál fel még egy másik szerző az osztályozáshoz: a hagyományos „maszkulin” hős mellett alaposan áttekinti a női hősök (hősnők) típusait. Murdock, Maureen (1990).

lehetne a sorsa a főhősnek, ha letérne a megfelelő morál ösvényéről. A Bukott/Bűnbánó összemosódhat az Alakváltó, a Szövetséges, ill. a Bajkeverő figurájával.

### 3.2. Az Ősi Tudás Mestere/Öreg Bölcs/Mentor (*Ancient Mystagogue*)<sup>16</sup>

Ahogy a neve is mutatja, ez a karakter nem más, mint egy korosabb (vagy ösöreg) bölcs férfiú, esetleg asszonyság, aki tanítja, vezeti, alkalmanként pedig megajándékozza a Hőst. Egyes esetekben előfordulhat, hogy a Hős szexuális beavatását is ő végzi. Igen fontos szerepe van a protagonista elindításában. Természetesen az ő figurájának is számos altípusa létezik, pl. a „sötét mentor” (az Árnyék, ill. az „Alakváltó” attribútumaival megjelenő Hős beavatója); a (legalábbis kezdetben) kedvetlennek, kiégettnek, fáradtnak és elutasítónak mutatkozó „bukott mentor”; a többször felbukkanó „visszatérő mentor” (ilyen pl. Mary Poppins); a végig a Hős mellett maradó „állandó mentor” (Propp Mágikus Segítője); a több alakban jelentkező, s a Hőst számos dologra külön-külön megtanító „megsokszorozódó mentor” és az újabb kori típus, a „komikus mentor”, aki Shakespeare óta általában a Hős egyik jópofa barátja/barátnője, jellegzetesen vígjátéki karakter. Kezdetben a Mentor gyakran volt samanisztikus (táltosi) képességekkel megáldva, a későbbi korokban képességei egyre átlagosabbá koptak. Ez persze nem zárja ki az újabb kori történetekben sem a mágikus mentorok fölbukkanását. A modernebb idők eposzaiban már nem ritka, hogy tapasztalt és teljesen harcedzett Hősök lépnek színre, akiknek látszólag nincs szükségük tanításra. Azonban még ők is erőt nyernek egy-egy Mentortól, ezek azonban nem közvetlenül, hanem közvetve, pl. emlékek, álmok stb. útján tudnak segíteni. Vogler „rejtett mentorként” (*inner mentor*) aposztrofálja őket.<sup>17</sup> Az emlékekből, ill. a tudattalan világából előhívott Mentor bölcsessége még ilyen indirekt módon is segítheti a Hőst célja elérésében. A mesék világában ők az út közben előtalált öregemberek, öregasszonyok, illetve táltosok (táltos lovak).

### 3.3. Világanya/Tudós Asszony/Magna Mater<sup>18</sup>

Ez a karakter Campbellnél hangsúlyosabb. Igen fontos, önálló szereplő a mitológiai rendszerekben, aki részint a világteremtésben részt vevő, esetenként azt akár el is indító női princípium (pl. Rheia, Nut stb.), másrészt az a protagonistát megszülő, fölnevelő, kitanító alak. (Thétisz, Mária stb.) Voglernél lényegesen egyszerűbb módon: a Mentor női megfelelőjeként – tehát tanítóként, vezetőként – jelenik meg. legszebb és legősibb népmeséinkben, a *Fehérlófiában*, a *Vörös tehénben* és ezek változataiban állatalakban jelenik meg, szép példajaként a népmesék-mítoszok totemisztikus eredetének.

### 3.4. Az Ellenség (*Enemy*)<sup>19</sup>, ill. Árnyék (*Shadow*)<sup>20</sup>

Propp *antagonistaként* is említi.<sup>21</sup> A Hős (protagonista) ellenlábasa, értelemszerűen értékromboló (és ezért végül vesztes) szerepkörben. Nem kell mondanunk, hogy minden mítosz vagy mitikus alapú történet legfontosabb karaktere (talán meghatározóbb, mint maga a Hős), az Ellenség, szorongásaink, félelmeink, rejtett agresszióink, gyűlöletünk kivetülése, manifesztuma. Ahogy a fény nem élhető meg a maga teljességében az árnyék, a jó a gonosz, a boldogtalanság a fájdalom, az élet a halál nélkül, úgy a Hős cselekedeteinek sincs intencionalitása az Ellenség gonoszsága nélkül. Igazából az Ellenség leginkább kétféle módon jelenhet meg: aljas, hitvány gazemberként (*villain*) vagy nagyformátumú *antagonistaként*.<sup>22</sup> Mindkét alak bukása meghatározó pszichológiai

<sup>16</sup> Pl.: Campbell, Joseph (2004) 70. p., magyar kiadás: 20. p. Voglernél lásd: Vogler, Christopher (2007), 39 – 47. p. Az egyik Mentortípus (az Ajándékozó – Gift-Giving) Propp karaktertipológiájából származik. A proppi karaktertipológiáról több: Propp, Vlagyimir Jakovlevics (2005) 78 – 90. p. Az Ajándékozóról uő: 78. p.

<sup>17</sup> Vogler, Christopher (2007), 47. p

<sup>18</sup> Világanya, pl.: Campbell, Joseph (2004) 275. p. magyar kiadás: 305 – 306. p. Tudós Asszony, pl.: Campbell, Joseph (2008) 346. p. magyar kiadás: 382. p. Vogler a Mentor egyik változataként mint „Tudós Asszonyt” említi. Lásd: Vogler, Christopher (2007), 39. p.

<sup>19</sup> Pl.: Campbell, Joseph (2004) 143. p. magyar kiadás: 165. p. Voglernél lásd: Vogler, Christopher (2007), 138. p. Vogler megemlíti egy ellenségtípust: a Riválist, akit szinte bizonyosan Propp Álhős nevű karaktertípusából vezet le. Propp Az Álhősről (2005), 79. p.

<sup>20</sup> Vogler, Christopher (2007), 65 – 68. p.

<sup>21</sup> Propp, Vladimir Yakovlevich: 1997. 199. p.

<sup>22</sup> Vogler, Christopher (2007), 65. p



effektust vált ki: az aljasság legyőzése megkönnyebbülést, a hatalmasság megsemmisülése (minél roppantabbnak és legyőzhetetlenebbnek tűnt annál inkább) felszabadultságot, katarzist eredményez. Amilyen fontos a történet sikere és hatása szempontjából a megfelelő Hős megalkotása, legalább annyira (ha nem még inkább) lényeges a megfelelő Ellenség fölléptetése. Az Ellenség figurájának árnyalásához, színesítéséhez („hitelesítéséhez”) gyakran eredményesen hozzájárul, ha más archetípusok (mint például a Bajkeverő, a Küszöbőr és néha az Elhívó/Hírhozó) funkcióit gyakorolják. Az Árnyék-ellenség az egyik legérdekesebb megjelenési forma: itt a Hős ellenpárja (Campbellnél pedig még megdöbbentőbb módon: az Apa, a Hős nemzője).<sup>23</sup> Maga az Ellenség természetesen megkettőződhet (háromszorozódhat, megsokszorozódhat.), ilyenkor több, közel azonos, esetleg egyre fokozódó erejű Ellenséggel kell számolnunk, de az is gyakori, hogy egyetlen főgonoszt kell legyőzni, ez esetben nála jóval gyengébb szolgálain, afféle agyatlan hordalények légióin kell átverekednünk magunkat, amíg Hősünkkel megküzdehetünk vele.

Megjelenése alapvetően kettős: van egy „inhumán” (embertelen) létmódja, ebben az esetben arctalan, emberalatti vagy éppen emberfeletti szörny, megfoghatatlan, sötét – esetenként valóban „árnyékszerű” lény – ilyen pl. a Sátán, a Halál, de ilyen a mesterséges mitológiákban Stoker Drakulája, Tolkien Szauronja, vagy a Mátrix. A népmesékben gyakorta sárkány, bestia, ördög stb. És létezik egy ún. „humanizált” árnyék, aki alapvetően emberi formában létezik,<sup>24</sup> de – a gonoszág mellett – mindenképpen van egy embertelen vagy már-már természetfeletti vonása, amely démonivá teszi. Példaként Vogler a *101 kiskutyából* ismert Szörnyella de Frászt említi, de szóba kerül a kannibál hajlamú Dr. Hannibal Lecter is. A népmesékben tipikusan ezt a kategóriát személyesíti meg az emberfaló vasorrú bába. Az Árnyék olykor a főhős „sötétebbik énjeként” is fölbukkanhat, ez esetben meg kell küzdeni vele, hiszen a jobbik én létezését veszélyezteti. (*Dr. Jekyll and Mr. Hyde* vagy Gollam Tolkiennél)

### 3.5. A Küszöb Őrzője (*Threshold Guardian*)<sup>25</sup>

Campbell egyszerűbben a Hős előtt álló próbatétel(ek), küszöb(ök) őrének tekinti. Proppnál is megjelenik (nem ezen a néven), az Adományozó, ill. Próbára Tevő alakjában.<sup>26</sup> Campbellnél nem feltétlenül rosszindulatú alak, csupán a „normális” világot a szupernaturális világtól elválasztó küszöb őrzője, tulajdonképp szintén próbára tevő.<sup>27</sup> Vogler azonban végtetesebben jellemzi. Az Ellenséghez tartozik, bár semmiképp sem ő a fő ellenfél, hanem annak „bizalmi” embere, „hadnagya”,<sup>28</sup> akadályt képez, de végül viszonylag könnyen legyőzhető: voltaképp a szupernaturális szféra „alkatrésze”. Legfontosabb funkciója a Hős „tesztelése”, ill. „kiképzése”: a vele való összecsapás erősíti, ill. fölkészíti az protagonistát a Főellenséggel való összecsapásra. Nem igazán ő jelenti a veszélyt, inkább afféle „stoptáblaként” értelmezhető: a közelgő Sötét Hatalom figyelmeztető jelzéseként.<sup>29</sup>

### 3.6. Hírhozó/Elhívó/Elindító/Kalandra Hívó (*Herald*)<sup>30</sup>

Campbellnél nem látjuk, Voglernél azonban önálló alfejezet foglalkozik vele. A herald/herold a lovagkorban a tornák hírvívője, címerhordozó, aki bejelentette a az elkövetkező bajvívást, és annak résztvevőit. A tradicionális elbeszélésekben megjelenhet még követként. Tipikus kalandra hívó, ill. követ szerepkörben jelenik meg az ókori mítoszokban Hermész/Mercurius. Feladata a történetben a kihívás, ill. az elhívás. Ez, ill. ennek elutasítása indítja el a cselekményt. Figurája gyakorta vegyített, nem önálló: megjelenhet a Mentor, az Ellenség vagy Küszöbőr variánsaként is.

<sup>23</sup> Lásd pl.: Campbell, Joseph (2004) 12. p.

<sup>24</sup> Vogler, Christopher (2007) 67. p.

<sup>25</sup> Pl.: Campbell, Joseph (2004) 71 – 72. p. magyar kiadás: 88. p. Voglernél lásd: Vogler, Christopher (2007), 49 – 52. p.

<sup>26</sup> Propp, Vlagyimir Jakovlevics, 2005. 97. p.

<sup>27</sup> Campbell, Joseph (2004) 51. p.

<sup>28</sup> Vogler, Christopher (2007) 49. p.

<sup>29</sup> Vogler, Christopher (2007) 51. p.

<sup>30</sup> Vogler, Christopher (2007), 55 – 57. p. A szövegösszefüggések alapján itt is Propp hatását érezhetjük, akire Vogler több ponton is hivatkozik. A Hírhozó/Elhívó megfeleltethető Propp Útnak Indító szereplőjének. Lásd: Propp (2004), 78. p.

### 3.7. Alakváltó (*Shapeshifter*)<sup>31</sup>

Ezen a néven nem szerepel Propp rendszerében. Campbell említi, de Mentorként, Szövetségesként jellemzi. Csupán Vogler tipizálja külön. Alapvetően a hős ellenlábas, ellentettje, amelyből később azonban válhat társ, szövetséges (ebben a tekintetben leginkább Henderson Vörös Szarv vagy Ikek típusú karakterével vethető össze). Vogler szerint gyakran nem csupán természetében, hanem nemében is a Hős ellentettje, amit akár a neve is kifejezhet. (Vogler példát egy modern mítosz: a *Csillagok Háborúja – Star Wars* – világából ad: Leia Organa és Han Solo összevetésével. Azon felül, hogy egy kezdetben rivalizáló, a későbbiekben pedig együttműködő párosról beszélünk, meg kell említenünk, hogy Leia nő, Han pedig férfi – a történet folyamán szerelmes- és szülőpár is lesz belőlük. Nevük is kifejező: Organa: szerves/szervezett – közösségi; Solo: magányos.) Nyilván találhatunk példákat ősbibb mitológiákból: pl. a *Gilgames* c. eposzban a címadó hős, aki „kétharmadrészt isten, egyharmadrészt ember”, és társa/ellenlábas, Enkidu, aki „kétharmadrészt állat, egyharmadrészt ember”. Az Alakváltó tehát tulajdonképp a protagonista szövetséges, aki kezdetben ellenfélnek tűnik: innen a neve. Vogler szerint gyakori megjelenési formája a *femme fatale*, az egyszerre csábító és pusztító Végzet Asszonya. Ugyanakkor archetípusaként az Odüsszeiából ismert Próteuszt, az alakváltó istenséget nevezi meg.<sup>32</sup> A mesékben nemritkán állatalakban megjelenő nőalak, aki segít a Hősnek végrehajtani a feladatát, s közben emberi formát nyer. (Pl. *A szép Meluzina*, *A macskamenyasszony*, stb.)

### 3.8. Segítő/Szövetséges (*Ally*)<sup>33</sup>

Campbell ezen a néven nem különíti el, Vogler pedig – nem is titkoltan – Propp tipológiájából építkezik a figura leírásánál. A Segítő elválaszthatatlan a Hőstől, általában kettejüket együtt szokás emlegetni. Gilgamest Enkiduval, Héraklész Lolaossal, Don Quijotét Sancho Panzával, Csongort Balgával Toldit Bencével, Zsákos Frodót Csavardi Samuval stb. Hűsége mellett fontos sajátossága, hogy a hőshöz képest emberalattibb, fizikálisabb, gyakorta szerényebb szellemi képességekkel bír. A mesékben ezért aztán nemritkán állatalakban van jelen, mint a *Csizmás kandúr* címadó karaktere. Egyes történetekben alakja megsokszorozódhat, mint Iaszón és az Argonauták mítoszában, vagy a több meseváltozatban is fölbukkanó hét szolga alakjában, akik a Hőst kísérik. Annyira szervesen beépült archetipus, hogy a cseppet sem fantasztikus történetek állandó karaktere, mint pl. Falstaff vagy Doktor Watson. Alakja gyakran összemosódik a Tréfacsinálóéval, s a modern történetek ezt a mixet receptúraszerűen alkalmazzák is, amint erről számos Disney-rajzfilm tanúskodik.

### 3.9. Tréfacsináló/Bajkeverő/Bohóc (*Clown/Trickster*)<sup>34</sup>

Hogy ez a nagyon ősi, a legrégebbi mítoszokban még önálló főhősként megjelenő karakter hogyan degradálódott mindaddig, amíg szinte zsánerszerű clown lett belőle, az hosszú történet. Mint Henderson tipológiájában is láthattuk, a Trickster eredendően egy olyan hős, akiben még az emberi ösztönök dolgoznak, alapvetően kényelemre és fizikai megelégedettségre törekszik, s ezek a vágyak fölülírják vagy elfojtják benne a magasabb értelemben vett morált. Campbellnél világteremtőként, de legalább világformálóként (másodteremtőként) említett, példaképpen a germán Loki, ill. a görög Hermész nevét hozza fel.<sup>35</sup> A Tréfacsináló hős nem tűnt el teljesen: ő a középkor Till Eulenspiegelje, Robin Hoodja, és számos okos bolondja, beleértve még az egyszerre az őskor és a kora-újkor gyermekeként számon tartott Hamletet is. Későbbiekben azonban egyszerű komikus háttéralakká vált, és összeolvadt a Segítő figurájával.

## 4. A Campbell–Vogler-féle cselekménystruktúra

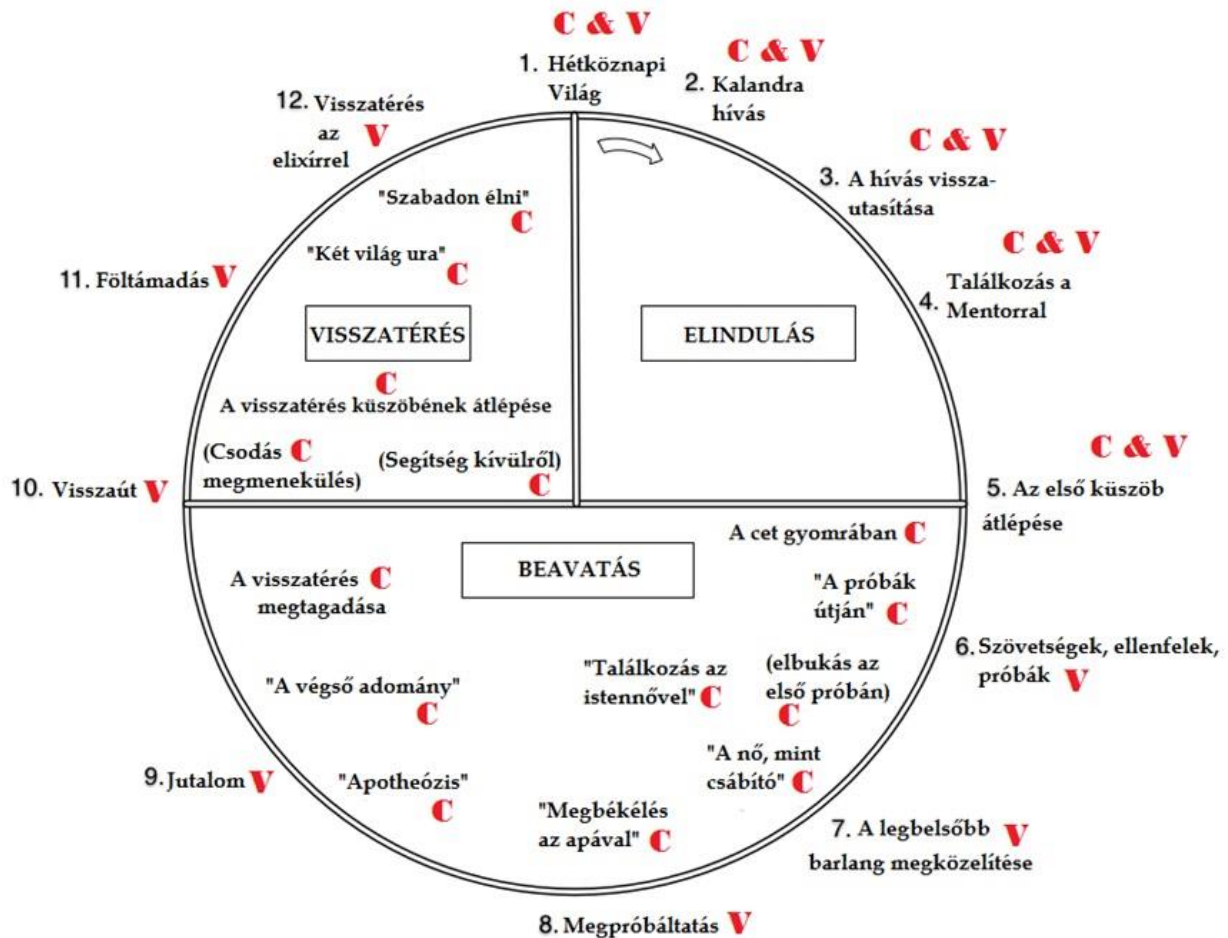
<sup>31</sup> Vogler, Christopher (2007), 59 – 63. p. ill. Campbell, Joseph (2004) 353 – 354. p.

<sup>32</sup> Vogler, Christopher (2007), 62. p.

<sup>33</sup> Vogler, Christopher (2007), 71 – 75. p. Ebben a karakertípusban is határozottan proppi elemek vannak. Propp megnevez egy Segítőtársat, akinek több funkciót is tulajdonít a cselekményben. Lásd: Propp (2004), 78. p., ill. 81. p.

<sup>34</sup> Pl.: Campbell, Joseph (2004) 271. p. magyar kiadás: 299. p. Voglernél lásd: Vogler, Christopher (2007), 77 – 80. p.

<sup>35</sup> Campbell, Joseph (2004) 347. p.



10. ábra: Campbell és Vogler: A Hős útja (egyesített ábra)

C = Campbell megnevezése

V = Vogler megnevezése

C & V = Campbell és Vogler együttes megnevezése

Mint bevezetőnkben is említettük, a Propp-féle morfológia igen alapos, átgondolt, és jól alkalmazható, de csak a mesék, és a műfajon belül is leginkább a varázsmesék kapcsán működőképes. Nem értelmezhetőek vele igazán sem a mitikus történetek sem a mesei-mitikus alapú fantasztikus történetek. Ezenfelül a rendszer nagyon bonyolult és terjedelmes.

A Campbell-Vogler-féle cselekménystruktúra igen egyszerűen felírható.<sup>36</sup> Nemcsak a mesék, mítoszok, hanem minden hősközpontú, konfliktusos felépítésű történet értelmezésére alkalmas, beleértve az irodalom keretein kívüli olyan szintén cselekményalapú kifejezési formákat, mint a dráma vagy a film. Főntebb már említettük: Campbell után épp a filmipar figyelt föl először, épp rendszerének azon vonása miatt, hogy a minden mítoszalapú történetben föllelhető „állandó mintázat”, közös vonások, az ún. „monomitosz” feltérképezésére törekedett.

Campbell struktúrája lényegileg egy önmagába visszatérő kör alapján ábrázolható, amelyet három mezőre bonthatunk. Ez a három mező a Hős által végrehajtott utazás három legfőbb állomása: I. az elindulás; II. a beavatás és III. a visszatérés. A három fő állomáson belül csaknem azonos számú kisebb küszöbön kell áthaladnia a fő karakternek, amíg megújult lélekkel visszatér útjának kezdőpontjához.

### I. Az elindulás

Az elindulás folyamata az elhívástól a korábbi én megtagadásig tart. Ennek folyamán a Hős először egy kalandra hívást kap, amelyet kezdetben elutasít, majd egy közben megjelenő Mentor

<sup>36</sup> A Campbell-Vogler-féle struktúra modelljét lásd: 7. ábra

hatására végül elfogadja a rá váró kalandot. Amint az elfogadás megtörtént, átlépi az első küszöböt: a hétköznapi világ és a természetfeletti közötti határvonalat. Az utazás első szakaszának végén megkezdődik a Hős transzformálódása. Ennek a folyamatnak Campbell a „cethal gyomra” megnevezést adta, utalva arra, hogy több mítoszban és mesében akkor kezdődik meg egy főhős átalakulása, mikor egy óriási szörnyeteg (cethal, sárkány, emberevő óriás) elnyeli.

### **II. A beavatás**

A beavatás tulajdonképpen testi és lelki próbatételek sora, amelynek során a Hős nemcsak legyőzendő szörnyeteggel találkozik, hanem a Nővel (Istennővel) is. A nő kétféle érték hordozójaként jelenhet meg: egyrészt magába foglalja mindazt, amiért a Hős számára érdemes küzdeni, másrészt azonban a szexuális csábítás, a késleltetés, sőt, akár a pusztulás edényeként is megjelenik. (A kísértés persze nem mindig női princípium felől érkezik.) Ezt követően kerül sor a Campbell által „megbékélés az apával” aktusnak nevezett eseményre. Itt nem feltétlenül az apával találkozik hősünk (persze, az ősmítoszokban igen), hanem azzal a személlyel, akinek a legnagyobb hatalma van az élete és a sorsa fölött. Ezután következik a megdicsőülés, amely fizikai vagy pszichikai halál: a Hős ezzel végleg elveszíti régi énjét, s megváltozott lélekkel, új emberként támad új életre. A föltámadás után a Hős megszerzi a végső adományt, a jutalmat, amiért elindult.

### **III. A visszatérés**

Érdekes módon a visszatérés kezdetén szinte megismétlődik az elindulás kezdetén egyszer már megtörtént esemény: a Hős annyira élvezi új, győztes helyzetét, hogy az indulás pillanatában megtagadja a hazatérést. Ekkor azonban a Felsőbb Hatalmak indulásra kényszerítik, sőt: nemritkán hazaútja folyamán üldözőbe is veszik, amely elől csak csoda segítségével tud menekülni. Ilyenkor nagy szerepe van a segítőknek, ahogy az út folyamán persze többször is. A visszatérés küszöbének átlépésekor a Hős visszatér a transzcendenciából a „normális” világba, ám meg kell őriznie azt a lelki-fizikai értéket, amelyet magával hozott Odaatról, sőt, lehetőség szerint meg is kell osztania azt a külső világgal. Ezt úgy képes megvalósítani, hogy „két világ urává” kell válnia: egyensúlyt kell teremtenie a spirituális és a materiális valóság, a Túlvilág és Evilág értékrendje között. Ha ezt sikerül megvalósítani (tragikus végkifejletű történetekben nem mindig), akkor a Hős szabadon élhet: csak a jelennek, megszabadulva a múlttal és a jövővel kapcsolatos szorongásoktól, és jelennek élésben megélve az örökkévalóság békéjét.

Vogler ezt a rendszert vette át. Némileg lerövidítette (Campbell mintegy 17 küszöbe helyett ő a mágikus 12-ig csökkentette a próbatételek számát. (Tulajdonképpen összevonva, újraértelmezve Campbell állomásait.) A könyve alcíme alapján (*Mythic Structure for Writers – Mitikus struktúra írók számára*) látható, hogy ennek az összevonásnak, értelmezésnek a végső célja az volt, hogy egyfajta tankönyvet hozzon létre, amelyet a történetalkotók könnyen értelmeznek, használnak az alkotás folyamatában. A monomitosz-elemek nemcsak jungiánus gyökerűek: azáltal is rokoníthatók Jung archetípus-elméletével, hogy bár leegyszerűsítő jellegűek, de felhívják a figyelmet a különböző kultúrákban jelen lévő sémaazonosságokra, amelyek segítségével minden ember mítosz- és meseteremtő lényé válhat.

Maga Vogler is megjegyzi, hogy a „mitikus modell alapján felépülő történetek” bármily fantasztikusak és kevésbé hihetőek is, az emberek „igaznak” fogadják el őket, mert a lélekben gyökereznek. Ebből adódik, hogy a legtöbb történet még akkor is tartalmazza a monomitosz strukturális alkotóelemeit, ha a szerzője egyébként szándékosan nem törekedett arra, hogy megfeleljen a törvényszerűségeinek.<sup>37</sup>

Bálint Ágnes tanulmányában<sup>38</sup> serdülők 14 – 18 éves koruk között írt eredeti történeteit vizsgálja, és megállapítja, hogy a felnőtté válás folyamatában a Campbell–Vogler-féle monomitosz elemei egyre teljesebb mértékben megjelennek a szövegeikben. Erre ugyan azt az ellenérvet hozhatjuk fel, hogy az ifjú szövegalkotók – olvasmányaik kapcsán – öntudatlanul is elraktározzák, majd írás közben reprodukálják az adott cselekménystruktúrát, azonban a tanulmány szerzőjével mindenképpen egyetérthetünk abban, hogy a szövegek változásai jelzik a fiatalok

<sup>37</sup> Vilana Réka <http://igyneveldearegenyedet.blogspot.hu/2015/06/a-hos-utja-mitikus-tortenetstrukturalol.html> letöltés: 2016. július 22.

Erről bővebben lásd még Vogler, Christopher (2007), 4. és 23. p.

<sup>38</sup> Bálint Ágnes <http://digitalia.lib.pte.hu/books/havancsak-alexandra-virtualitas-es-fikcio-tanulmanyok-kutato-diakok-irasai-i-pte-btk-ni-pecs-2013/pdf/havancsak-alexandra-virtualitas-es-fikcio-tanulmanyok-kutato-diakok-irasai-i-pte-btk-ni-pecs-2013.pdf> letöltés: 2016. július 22.

identitásképzésének állomásait, tehát vagy az emberi személyiség alapvető elemeinek tekinthetők, vagy formálódásában legalábbis meghatározó a szerepük. Ez pedig igazolja modellválasztásunkat, ill. továbbsegít minket jövődő kutatásainkban.

## Irodalomjegyzék

- [1] Bálint Ánes (2014): Mérföld-e az identitás fejlődése? A monomitosz-analízis módszere, in: Havancsák Alexandra (szerk.): *Virtualitás és fikció, Tanulmányok, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 5 – 25. p.* [Online]. Available: <http://digitalia.lib.pte.hu/books/havancsak-alexandra-virtualitas-es-fikcio-tanulmanyok-kutato-diakok-irasai-i-pte-btk-ni-pecs-2013/pdf/havancsak-alexandra-virtualitas-es-fikcio-tanulmanyok-kutato-diakok-irasai-i-pte-btk-ni-pecs-2013.pdf> [Megtekintés: 22-Júli-2016]
- [2] Campbell, Joseph (2010): *Az ezerarcú hős, Édesvíz, Budapest*
- [3] Campbell, Joseph (2004): *The Hero with a Thousands Faces, Princeton University Press, Oxford*
- [4] Henderson, Joseph L. (1997): *Az ősi mítoszok és a modern ember, in: Carl Gustav Jung (szerk.): Az ember és szimbólumai, Göncöl Kiadó, Budapest. pp.105–156.*
- [5] Goethe-Benedek Elek (1925): *Csili Csali Csalavári csalafintaságai, Pantheon, Budapest*
- [6] Jung, Carl Gustav (1993): *A Tudattalan megközelítése, in: Carl Gustav Jung (szerk.): Az ember és szimbólumai, Göncöl, Budapest. pp. 67 – 82.*
- [7] Murdock, Maureen (1990): *The Heroine's Journey, Woman's Quest for Wholeness, Shambhala, Boston*
- [8] Ortutay Gyula (szerk.) (1969): *A mesemondó szikla, (Népek meséi-sorozat) Móra, Budapest*
- [9] Pearson, Carol S. (2015): *Awakening the Heroes Within, Twelve Archetypes to Help Us Find Ourselves and Transform Our World, Harper & Collins (HarperOne), San Francisco*
- [10] Propp, Vlagyimir Jakovlevics (2005): *A mese morfológiája, Osiris*
- [11] Propp, Vladimir Yakovlevich (1997): *Theory and History of Folklore, University of Minnesota, Minneapolis*
- [12] Rhoades, Shirrel (2008): *Comic Books, How the Industry Works, Afterword by Stan Lee, Peter Lang Publishing, New York*
- [13] Vilana Réka: *A hős útja – a mitikus történetstruktúráról, in: Így neveld a regényedet [Online]. Available:*
- [14] <http://igyneveldaregenyedet.blogspot.hu/2015/06/a-hos-utja-mitikus-tortenetstrukturarol.html> [Megtekintés: 22-Júli-2016]
- [15] Vogler, Christopher (2007): *The Writer's Journey, Mythic Structure for Writers, Michael Wiese Productions, Studio City*

# A MÁSODLAGOS TEREMTÉS KULTURÁLIS HÁTTERE – A KEZDETEKTŐL PLATÓNIG

## THE CULTURAL BACKGROUND OF SUBCREATION – FROM THE BEGINNING TO PLATO

Feleky Mirkó<sup>11</sup>

<sup>1</sup> Eötvös Lóránd Tudományegyetem, BTK

---

### **Kulcsszavak:**

fantasztikus irodalom  
mítosz  
fikció  
nyugati kultúra  
platonizmus

### **Keywords:**

fantastic literature  
myth  
fiction  
western culture  
platonism

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2016. október 10.  
Átdolgozva 2016. október 31.  
Elfogadva 2016. november 5.

---

### **Összefoglalás**

*A mai nyugati kultúra időtlennek tűnő cédrusfája a keresztény vallásban gyökerezik, ám e vallásnak is igen termékeny „táptalaja” van. Hogy a mi életünk stabil legyen, akárcsak egy fa, számunkra is elengedhetetlen a biztos alap. Ezt az alapot azonban, sámsoni erővel, gyökereiben rengették meg korai természettudósok, mint Kopernikusz és később Darwin. Ezen hatások, valamint a XX. századi történelmi események sora, az önmagát a nyugati civilizáció „betetőzéseként” szemlélő angolszász kultúra dominánsává válásával engedett teret hódítani a szárnyait bontogató fantasztikus irodalomnak. Ennek a friss, üdezőld oldalágnak a múltja azonban a mélyben gyökerezik bennünk és az időtlenségben.*

### **Abstract**

*Although the seemingly timeless cedar of present day western culture roots in the Christian religion, this religion also has an extremely fertile ‘substratum’. So that our life will be stabile like a tree, a secure foundation is also essential for us. However, this foundation was rocked with Samsonic power by the early natural scientists such as Kopernikus or later Darwin. These impacts as well as the series of historical events of the 20<sup>th</sup> century, together with the growing dominancy of the Anglo-Saxon culture, which considered itself the crowning of western civilization, gave a free vent to fantasy literature which was about to try its wings. The history of this freshly green side branch, however, derives from our deep self and in times out of mind.*

---

## 1. Bevezetés

Jelen tanulmányomban egy ambiciózus vállalkozásba kezdek: a fantasztikus irodalom térhódításának teret engedő kulturális hatásokat, okokat kívánom röviden bemutatni. Ez az első rész, a kezdetektől az antik görög világig kívánja azon főbb mozzanatokot feltárni, amelyek a fantasztikus irodalom megszületésért felelősek. A munkát folytatni szeretném: másik tanulmányban későbbi kultúrtörténelmi korszakok hatásait is vizsgálni szándékozom.

---

<sup>11</sup> Kapcsolattartó: Dr. Galuska László  
E-mail cím: galuska.laszlo@tfk.kefo.hu

A fantasztikus irodalom<sup>2</sup> az 1950-es évek óta éli virágkorát (bár forrásai régebbre nyúlnak), és egészen napjainkig egyre erősödő tendenciát mutat. Ez az irodalmi törekvés az úgynevezett „nyugati kultúra”, más néven európai kultúra terméke, amelynek megítélése, értékelése vitatott. Egyes részei megérdemelten a „magaskultúra” részét képezik, míg mások a populáris, avagy tömegkultúra kevésbé megbecsült termékeihez tartoznak. A nyugati kultúra táptalajából kinövő, azzal szimbiotikusan együtt létező és élő fantasztikus irodalomnak a gyökerei közösek, történelmi, kulturális hatások miatt fejlődtek ki jelenleg is ismert formájukká. Domináns hatással volt rá a közös művészeti, filozófiai, irodalmi és törvényi háttér<sup>3</sup> és tradíció, a görög, római, zsidó, kelta, szláv, germán és egyéb kulturális-nyelvi csoportok hagyatéka, valamint a judeo-keresztény vallás (magába foglalva a római katolikus és az ortodox egyházat egyaránt), amelyek már a IV. század óta formálják egységes kultúrává. A nyugati gondolkodás legmarkánsabb sarokköveit az ókori görögök állították fel, akiknek filozófiája a középkoron át a reneszánszig dominált, és tette a nyugati kultúrában élőket az „ideák népévé”. A modernebb időkben a racionalizmus lett a vezető filozófiai ágazat, amely különböző iskolákból, irányzatokból fejlődött ki, pl. a hellenisztikus filozófiákból, a skolasztikából, humanizmusból, tudományos forradalomból (scientific revolution) és a felvilágosodásból. Az Európát meghatározó Római Birodalom államvallása a keresztény vallás lett, a tudomány és kultúra közvetítő közege, nyelve a latin. A latin ezután egészen a XVIII. század elejéig a tudományos munkák szinte kizárólagos nyelve volt. Majd a természettudósok megjelenésével, amely körülbelül a XVI. századra tehető, az egyház befolyása és hatalma meggyengült. A latin nyelv funkciója a későbbi időkben, pl. a *lingua franca*, majd a nemzeti nyelvek, és újabb világnyelvek megerősödésével Európa országaiban fokozatosan megszűnt.<sup>4</sup> Ez volt a nagy földrajzi felfedezések időszaka is, amely a Brit Birodalom megerősödéséhez vezetett. A XVIII. század végén bekövetkező eseménysorozat, legfőképp a francia forradalom Európa történetét is meghatározta. A forradalmárok hármasságában „*Liberté, Égalité, Fraternité*” a felvilágosodás eszméi visszhangoztak, a tekintélyelvű intézmények visszaszorítása tovább fokozódott. A későbbiekben a Brit Birodalom olyan méreteket öltött, hogy a viktoriánus korra, a XIX. századra a Föld népességének egy negyede az uralma alá tartozott (Medisson, 2001: 98, 242). Egy ilyen mértékű államalakulat komoly hatásokat gyakorolt az egész világra, és a nyugati kultúrában olyan kitörölhetetlen nyomokat hagyott, melyek a mai napig láthatók. A XX. század végén és a XXI. század elején az angol nyelv vált az új *lingua francává*, valamint az egyház gyengülésével az emberek új vigaszt kerestek, melyet a kultúrában és az azt részben közvetítő irodalomban találtak meg. Ennek a kultúraközvetítő irodalomnak egyik ága a fantasztikus irodalom, amely tagadhatatlanul az angolszász kultúra szülötte.<sup>5</sup> Dolgozatomban a nyugati kultúra azon egyes markáns elemeit emelem ki önkényesen, melyek a fantasztikus irodalom hosszan tartó útja alapköveivé váltak.

## 2. Fikció, mítoszok, kezdetek és kontinuitás

Hogy a fikció az életünk jelentős része, tagadhatatlan. Mégis, felvetődik a kérdés, mi a szerepe, és milyen régóta is van jelen ez, az emberiség életében?

<sup>2</sup> A tanulmány támaszkodik Galuska László Pál – Feleky Mirkó témába vágó kutatásainak, korábban már publikált eredményeire (Galuska - Feleky 2015)

<sup>3</sup> A magyar jogásztársadalom mindig is tudta azt, amit Nótári Tamás (2007: 100) ekként fogalmazott meg: „a római jog – lévén a görög filozófiával és a zsidó-keresztény hagyományt jelentő Bibliával együtt az európai kultúra három fő tartópillére közül az egyik – jelenti a jogtudomány számára a téren és időn, az ókortól napjainkig átívelő kontinuitást.”

<sup>4</sup> Legelőször Franciaországban 1539-ben a Villers-Cotterêts-i rendelet által, a francia nyelv elsődlegességét és kizárólagosságát alapozta meg Franciaországban, a hivatalos iratokban. Legkésőbb Magyarországon az 1844. évi II. törvénycikk által.

<sup>5</sup> A *St. James Guide to Fantasy Writers* és a *St. James Guide to Science Fiction Writers* című 1996-ban kiadott műveiben vizsgálja a legnagyobb fantasztikus irodalmi szerzőket valamint csoportosította őket nemzetiségük alapján. Ezen adatok tükrözik és képet adnak számunkra, arról, hogy mely kultúrkör szülöttei a legjegyzetesebb írók. (237 amerikai, 145 brit, 11 kanadai, 7 ír, 4 francia, 4 új-zélandi, 3 német, 2 ausztrál, 1 argentin, 1 kolumbiai, 1 dán valamint 1 olasz fantasy íróról tesz említést. A science fiction írók száma a következő, nemzetiségükre tekintettel: 417 amerikai, 131 brit, 16 ausztrál, 10 orosz, 17 kanadai, 8 francia, 4 német, 4 ír, 4 japán, 3 cseh, 2 lengyel, 2 új-zélandi, 2 svéd, 1 argentin, 1 litván, 1 osztrák, 1 skót, 1 thai.) Magyar szerzőkről ez a forrás nem tesz említést.

Az imaginárius históriák az emberiség korával egyidősek. Már a kezdetektől megjelennek a világot magyarázó történetek, melyek ismeretanyagok, és a tudomány fejlettségének hiányában fikcionálisak. Egészen Aiszkhülosz és Hésziodosz koráig az irodalom, a filozófia és a vallás még egységben létezett (Wellek – Warren, 2002: 29). Ezeket a történeteket megannyi funkcióváltással és új, megváltozott formában, egészen a mai napig olvassuk, nézzük, játszuk, átéljük és szeretjük őket. Manapság e cselekedeteket és attitűdöket „eszképizmus” néven szokás aposztrofálni. Ennek a szónak igen széles jelentésskálája van a modern ember életében. Bár helyettesíthetjük néhány rokon értelmű kifejezéssel, mint például „elütni az időt”, „kikapcsolódni”, „jól érezni magad”, „szórakozni” mindegyik szókapcsolat lényegében ugyanarra utal. Az eszképizmus (menekülés, kiútkeresés) több ága is a tradicionális mítoszok sémáit veszi alapul, mint például maga az irodalom, a hollywoodi filmek, az asztali szerepjátékok és a videojátékok. Mircea Eliade így fogalmazza meg ezt a jelenséget:

„Egész könyvet lehetne írni a modern ember mítoszairól, kedvenc színjékainak, az általa olvasott könyveknek álcázott mitológiájáról. A mozi, ez az "álomgyár" számtalan mitikus motívumot alkalmaz: a hős és a szörnyeteg harcát, a beavatás harcait és vizsgálait, példászerű alakokat és képeket (a "lány", a "hős", a "paradicsomi táj", a "pokol" stb.). Még az olvasmányoknak is mitológiai funkciója van: nemcsak az ősi társadalom mítoszbeszélését ... pótolja, hanem mindenekelőtt lehetőséget teremt a modern embernek arra, hogy - hasonlóan ahhoz, ahogy korábban a mítoszok tették - "kilépjen az időből". Akár krimivel "ütjük agyon" az időt, akár valamely regény időben távoli univerzumába lépünk be, az olvasás kiemeli a modern embert személyes idejéből, más ritmusokba ágyazza, és lehetővé teszi, hogy egy másik "történetben" éljen”. (2009: 194–201)

A fikció szerepéről ugyan esett már pár szó, ám a kép korántsem teljes. Arra a kérdésre, hogy miért vált ki örömeztet, és milyen régóta is van jelen a fikció az emberiség életében, az evolúciós pszichológia tételei próbálják megadni a választ. Az irányzatot képviselő pszichológusok az alábbi – biológiából származó – alapelveket (Cosmides – Tooby, 1997) alkalmazzák az emberi elme működésének megismeréséhez:

- Az agy egy információs feldolgozó eszköz és viselkedési mintákkal reagál a külső és belső ingerekre.
- Az agy adaptív mechanizmusai a környezet és a szexuális szelekció irányítása szerint fejlődtek.
- A természetes szelekció úgy alakította ki agyunkat, hogy képesek legyünk megoldani a fajunk evolúciós fejlődése során felmerült problémákat, feladatokat.
- Az agy legtöbb tartalma és folyamata a tudattalan szintjén működik és a tudatos működés csak a jéghegy csúcsa.
- A különböző adaptációs problémák megoldására különböző agyi pályák alakultak ki, specializálódtak.
- Modern koponyánkban „kőkori elme” lakik. Ugyan ránézésre külsőnk modern, XXI. századi, elménk a régi, hiszen az új agyi pályák kialakulásához nagyon hosszú időre van szükség.

Ezen tételeket olvasva megállapíthatjuk, hogy a fikció egészen a kezdetektől, továbbra is szerves része életünknek, s az evolúció folyamán is megmaradt, mivel fontosnak ítéltetett. Annak érdekében, hogy a kép teljessé váljon egy további faktorról is szót kell ejteni, mégpedig, az agy jutalmazó mechanizmusáról. Vannak cselekedeteink, amelyek rövidtávon nem kifizetődők, ám hosszú távon meghozzák az evolúció által kívánt hatást. Ilyen például az intim együttlét, vagy akár



egy fantasy irodalmi mű olvasása is. Mindkettő közben védtelenek vagyunk, sebezhetőek (egy esetleges támadással szemben), ám mindkettő közben és után – remélhetőleg – jól érezzük magunkat, az agy jutalmaz bennünket. Míg az első példa hosszú távú haszna a fajfenntartás, addig az utóbbi közben az agy olyan új pályákat aktivizál, amelyek a későbbiekben a gondolkodásnak, a kreativitásnak, a fantáziának enged új utat nyitni.

A legkorábbi, az emberiség hajnalán már létrejövő fikcionális történetek a mitológiák, amelyek szerves részét képezték az akkor élt népek életének. A mítosz irodalmi műfajmegjelölés, de mégsem igazán az, mivel irodalom előtti. A mítosz szó Arisztotelész *Poétikájában* a bonyodalom, a narratív struktúra, a mese jelentését hordozza. A mítoszok számos definíciója közül a Kapitány házaspárét (2001) idézném fel: „*A mítosz az adott valóság világától különböző, abból kiemelődő Másik Világot (másvilágot) teremt, de oly módon, hogy azt az adott valóság világára hatónak feltételezi.*”

Kerényi Károly (1988:13-14) hivatkozva Sir George Grey-re megállapítja, hogy „... a mitológia azoknak, akik benne gondolkoznak, és általa fejezik ki magukat, egyúttal élet- és cselekvési forma.” A régi időkben magát a nyelvet sem értettük volna meg a mítoszok ismerete nélkül, olyan szerves része volt a mindennapi életnek, a mai tudomány magyarázatainak hiányában. „*Az élő mitológiát élük, kifejezés-, gondolat- és életforma, és mégis anyag.*” Claude Lévi-Strauss definíciója kimondja, hogy a mítosz-elemek nyelvi elemekként is működnek, kötődnek hozzá, és tartalommal bírnak; ezáltal a saját belső logikájuk szerint építik azt. Állítása abból adódik, hogy értelmezni kívánta a különböző mítoszok hasonló elemeinek keletkezését.

Voltak azonban, akik a különböző mítoszok megegyezéseit nem nyelvi, hanem pszichés okokkal magyarázták. Carl Gustav Jung (1993: 74) a következőket állítja: „*Az ösztönökhöz hasonlóan az emberi psziché kollektív gondolatai sémái is vele születettek és öröklöttek*” Másutt ezen gondolatfűzért folytatva az archetípusokról így beszél:

„... figyelembe kell venni azt a tényt is – amelyet először Freud figyelt meg és értelmezett -, hogy az álomban gyakran előfordulnak olyan elemek, amelyek nem individuálisak, és nem eredeztethetőek az álmodó személyes tapasztalataiból. Ezeket az elemeket”...„Freud „archaikus maradványoknak” nevezte, olyan mentális alakzatoknak, melyek jelenléte az egyén életéhez közvetlenül nem kapcsolható, és amelyek ősieknak, veleszületettnek, az emberi psziché öröklött formáinak tűnnek.”...„A lélek tapasztalt kutatója hasonlóképpen megfeleléseket lát a mai ember álomképei és a primitív psziché produktumai „kollektív képei”, „mitológiai motívumai” között.”

(Jung, 1993: 67)

A nyugati gondolkodás, a filozófia alappilléreit az ókori görögök építették fel. Az ókor nagy gondolkodók közül Platón<sup>6</sup> és tanítványa Arisztotelész<sup>7</sup> az, aki kitüntetett figyelmet kap jelen dolgozatomban. Míg az az ókori görögöknél a mítoszok tudatosan voltak az élet részei, modern világunkban már csak a tudattalanunkban, nyelvünkben, álmainkban, archetipikus szimbólumainkban, kultúránkban, művészi alkotásainkban, azon belül irodalmunkban figyelhetők meg a mítoszminták. Platón jelentőségét a kultúrában egy Alfred North Whiteheadtől származó kijelentéssel tudnánk legérzékletesebben illusztrálni: „*Az Európai filozófiai tradíciót a legbiztonságosabban úgy írhatnánk le általánosan, hogy az egy sor Platónhoz fűzött lábjegyzetből áll össze.*” (giffordi előadások; 1927-28). Platón *Phaidónjában* megfigyelhetjük a szókratészi leíró, elemző változat – logosz – és az aiszóposzi eredetkereső, narratív magyarázat – mítosz –

<sup>6</sup> Kr. e. 427. – Kr. e. 347.

<sup>7</sup> Kr. e. 384 – Kr. e. 322.

párhuzamos, de egymást kiegészítő jellegét. Másképpen: az irracionális és az intuitív elem – szemben a szisztematikus filozófiával; Aiszkhülosz tragédiája szemben Szókratész dialógusaival (Nietzsche, 1872). Arisztotelész *Retorika*<sup>8</sup> című műve máig alapja a szónoklattannak, amelyben már a logoszt úgy jellemzi, mint, hogy a beszéd mondanivalójának tisztaságára törekszik, a logikát veszi alapul és érvekre koncentrálnak. Az elemző, leíró logosz és az imaginatív narratíva komplementaritása fontos szerepet kap a Prótagorasz című dialógusban. Mikor Prótagorasz azt a feladatot kapja, hogy bizonyítsa be az erény tanítható voltát, akkor kijelenti, hogy ezt logosz vagy mítosz formájában is képes előadni. Mivel hallgatóság Prótagoszra bízta a döntést, a történetmesélés mellett dönt, mert – „*hálásabb dolog*”. Fontos megérteni, hogy ez időben a logosz (logika és racionalizmus előfutára) és a mítosz egymással karöltve létezett.

### 3. A duális világvélemény eszmei alapjai: ideális világ és evilág tana

Platón legfontosabb teóriája az *ideatan* volt<sup>9</sup>. A platóni *ideatan* tetején az immateriális, örök és változatlan lények, az *ideák* állnak. Ezek az *ideák* olyan objektív létezők, amelyek a tudomásulvételtől és gondolatviláguktól függetlenek. Platón filozófiája, mint *objektív idealizmus*, legjobban a *két-világ teóriával* interpretálható: a múltékony, változó világ felett áll egy változatlan *ideális* világ. Csak az utóbbi létezik valóságosan, ahogyan ezt az eleaták egykor a *létről* feltételezték. A fizikai világ alárendelt szerepet játszik az ideák birodalmával szemben, mind etikailag, mind ontológiailag. Ez kétféleképpen valósulhat meg: az evilág az ideákból részesedik (méthexisz) vagy utánozza azt (mimézis). A vonalhasonlatot az *Állam* című művében, a Politeiában mutatja be, amely szerint a világ két részre tagolható, a *látható* és a csak a *szellem számára hozzáférhető* világra. Mindkettőt további két részre osztja, a *láthatót* a *közvetlen észlelhető* (pl. árnyékok, tükörképek és egyéb illúziók). Ezekre a tárgyakra különböző megismerési módok vonatkoznak, amelyek egyre közelebb jutnak az igazsághoz. A vélemény (*doxa*) fajtái: a találgatás (*eikaszia*), a meggyőződés (*πισztisz*) és a tudásé (*επιστήμη*): a gondolkodás (*διαονία*) és a megértés (*νοέσις*), amely a dialektika tudományának alapja. A matematikától eltérően önmagukban, a képmásuk nélkül vizsgálja az *ideákat*, a feltevéseket feltevésekként kezeli, és nem végkövetkeztetések, hanem a kiindulópontok felé tart, míg a hipotéziseket felszámolva jut el a *feltétel nélküli kezdetig* (*ἀνύποθετος ἀρχή*) (Boros, 2007: 75). A kizárólag a *szellem számára hozzáférhető* a *tudomány* területei pl. a matematika, amely szemléltető anyagán (mint a geometriai alakzatok) túllépve szellemi ismeretekhez jut, illetve az *ideák* birodalmába. A platóni *ideatan* csúcspontján azonban a jó ideája helyezkedik el (naphasonlat, lényegében Isten maga). (Kunzmann – Burkard – Wiedmann, 1999: 39).

Az egyik legfontosabb platóni tan a lélekről vall. *Phaidón*ban Platón kifejti a *halhatatlan lélek* képzetét. Szerinte a lélek rendelkezik élet előtti és utáni létezéssel is. Platón fogalmai szerint a lélek az ideális világból érkezik a „reális” világba, kezdetben az ideák tisztaságával, s későbbi bűneiért és „beszennyeződéséért” evilág a felelős.

Platón a retorikát az *igazság* ellenségének tartja, amely olyan erőteljes, hogy az emberi elmét képes eltántorítani a racionális gondolkodástól is. Továbbmegy, és azt tartja, hogy a poéták veszélyesek az Államra is, ezért abból ki is tiltja őket utópiájában. Platón *barlanghasonlatában* ábrázolja a felemelkedést az ideákhoz. Úgy tartotta, hogy az emberek a barlangban leláncolt lények csupán, kik a valóságos világból semmit sem látnak, csupán a tárgyak árnyékát, amelyeket mesterséges fényforrás vet a barlang falára, és ezt valóságosnak tartják. További árnyékokat, bábokat a „hordozók” (politikusok, poéták és szofisták) vetnek. Ebből az állapotból az igazság keresői csak a filozófusok segítségével szabadulhatnak, akik megmutatják a foglyoknak a barlangban található tárgyakat és a bábosokat, a mesterséges fényforrást, a barlangon kívüli világot, majd végezetül magát a Napot, s akkor szemüket elvakítja a fény (*igazság*), ami fájdalmat okoz nekik. Ekkor megmentőjük, a filozófus ellen fordulnak, mert nem bírnak az igazsággal megbirkózni. A barlangba visszatérés hasonlóképpen fájdalmas élmény számukra, a látás ideiglenes gyengülésével jár. A „lekötözött rabok” továbbra is ragaszkodnak saját „korlátozott világlátásukhoz” és gyűlölik a visszatérőt, aki

<sup>8</sup> Jelentése eredetileg a meggyőzés művészete, és mint ilyennek, fokozottan eredményelvű az attitűdje.

<sup>9</sup> Legmarkásabban a *Lakomában*, a *Phaidónban*, az *Államban* és a *Phaidroszban* található meg.

világos tudás birtokában megkérdőjelezi értékítéleteiket (Boros, 2007: 89-90). Az *igazság* kérdése azonban, rendkívül komplex. Max Eastman (1935: 155-6) tagadja, hogy a platóni „*irodalmi észjárás*” jogot formálhat az igazság fölfedezésére. Azt állítja, hogy az csupán a tudomány előtti kor specializálatlan, műkedvelő észjárása. Azonban meg kell érteni, hogy az igazság az irodalomban is ugyanaz, szisztematikus, bizonyítható ismeret. Eastman szerint az író feladata az ismeretek felfedezése és közvetítése csupán. Igazi funkciója, hogy észrevetesse velünk, amit látunk és elképzeltesse, amit ismerünk. Heyle (1943: 51-87) szerint az esztéták vacillálása érthető, mikor azt kellene kimondaniuk, hogy az *igazság* nem sajátossága és kritériuma a művészetnek.<sup>10</sup> Érhető részben azért, mert ez a terminus felettebb megtisztelő, hogy a művészetnek megbecsüléssel adózunk. Részben pedig azért, mert logikátlanul, attól tartunk, hogy ha a művészet nem *igaz*, akkor az  *hazugság*, ahogyan az Platón is állította (Wellek – Warren, 2002:34). A fikció ellentétje nem az *igazság*, hanem a *tény*; illetve a tér és időbeli létezés. A *tény* speciálisabb, mint a valószínűség, amellyel az irodalom foglalkozik (Walsh, 1943: 433-51).

Az ideatan lesz minden későbbi túlvilágképzet forrása, s a neoplatonikusok tevékenységén keresztül még a kereszténység szellemi alapja is. Ugyanakkor nemcsak filozófiai eszme, hanem – paradox módon – maga is idea lesz. Az emberiség gondolkodásába kitörölhetetlenül bevésődik evilág tökéletlenségének gondolata, s egy szebb, boldogabb másik világ utáni vágy: mindenfajta későbbi eszképzizmus, ideálkeresés – végső soron pedig a fantasztikum – egyik legmeghatározóbb eredőjeként.

## 4. Összefoglaló

Tanulmányomban a fantasztikus irodalom létrejöttének legkorábbi szakaszaiból emeltem ki történelmi és kulturális mozzanatokat, segítségül hívva a pszichológia, filozófia, történelem és az antropológia tanait is. Foglalkoztam az egész emberiséget érintő fikció szerepével, életünkben elfoglalt helyével, valamint a mítoszok jelentőségével. A nyugati gondolkodás létrejöttét alapjaiban az ókori görögök építették fel, kiemelten is foglalkoztam Platón ehhez hozzájáruló elméleteivel. Platón tanai a világ későbbi legnagyobb vallásának filozófiai gondolkodására kardinális hatással voltak, amellyel a tanulmány folytatásában foglalkozom.

---

<sup>10</sup> Ez a gondolkodásmód a későbbi kritikák alapja, amellyel a „fantasztikumot” a reáliák nevében elítélik.

## IRODALOMJEGYZÉK

- [1] Boros Gábor et.al. *Filozófia*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 2007.
- [2] Cosmides, L. és Tooby, J. *Evolúciós pszichológia: alapozó kurzus*. In: Pléh, Csányi, Bereczkei (ed.) *Lélek és evolúció*, Budapest: Osiris, 2001.
- [3] Eastman, Max. *The Literary Mind: Its Place in the Age of Science*. New York, 1935.
- [4] Eliade, Mircea. *A szent és a profán*. Budapest. Európa. 2009.
- [5] Galuska László, Feleky Mirkó. *Typlogia phantastica. A fantasztikum rendszertana I. rész*. in *Könyv és Nevelés* XVII. évfolyam 2015/3
- [6] Galuska László, Feleky Mirkó. *Typlogia phantastica. A fantasztikum rendszertana II. rész*. in *Könyv és Nevelés* XVII. évfolyam 2015/4
- [7] Heyl, B. C. *New Bearings in Esthetics and Art Criticism: a Study in Semantics and Evaluation*. New Haven. 1943.
- [8] Jung, C. G. *A tudattalan megközelítése*. In: Jung, C. G. (ed.) *Az ember és szimbólumai*. Budapest: Göncöl kiadó. 1993.
- [9] Kerényi Károly. *Mi a mitológia?* Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó. 1988.
- [10] Kunzmann, Peter – Burkard, Franz-Peter – Wiedmann, Franz. *Atlasz Filozófia*. Budapest: Athenaeum Kiadó. 1999.
- [11] Nietzsche, Friedrich. *Die Geburt der Tragödie*. Lipcse, 1872. Magyarul: *A tragédia születése, avagy görögség és pesszimizmus*. Budapest: Európa Könyvkiadó. 1986.
- [12] Nótári Tamás *recenziója: Földi András–Hamza Gábor: A római jog története és intézményei*. Budapest. 2006. művének tizenegyedik átdolgozott és bővített kiadásáról. In: *Románai Magyar Jogtudományi Közlemény*. 2007/1. szám
- [13] Pederson, Jay P. (ed.). *St. James Guide to Science Fiction Writers*. Detroit: St. James Press. 1996.
- [14] Pringle, David (ed.). *St. James Guide to Fantasy Writers*. Detroit: St. James Press. 1996.
- [15] Platón. *Prótagorasz*. in: *Platón Összes Művei: Első Kötet*. Budapest: Európa Könyvkiadó. 1984.
- [16] Walsh, Dorothy. „The Cognitive Content of Art”. *Philosophical Review*, LII. 1943.
- [17] Wellek, René – Warren, Austin. *Az irodalom elmélete*. Budapest: Osiris Kiadó. 2002.
- [18] Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor: *Modern mitológiák*. <https://goo.gl/91NYyw> (letöltés: 2013. 05. 04.) 2001.
- [19] Maddison, Angus. *The World Economy: A Millennial Perspective*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://goo.gl/cLBcRx> (letöltés: 2016. 09. 17.) 2001
- [20] Whitehead, Alfred North. *Process and Reality an Essay in Cosmology* Gifford Lectures Delivered in the University of Edinburgh. <https://goo.gl/LnRXbv> (letöltés: 2016. 09. 17.) 1927-28.

# AZ ISMERETLEN PETELEI – EGY MAGYAR ELBESZÉLŐ ÉLETRAJZI LEGENDÁI

## THE UNKNOWN PETELEI – BIOGRAPHICAL LEGENDS ABOUT A HUNGARIAN NOVELIST

Bárdos Dóra<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Irodalomtudományi Doktori Iskola, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, Magyarország

---

### **Kulcsszavak:**

Petelei István,  
novella,  
életrajz

### **Keywords:**

Petelei István,  
short story,  
biography

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2016. október 10.  
Átdolgozva 2016. október 31.  
Elfogadva 2016. november 5.

---

### **Összefoglalás**

*Petelei István az előző századforduló magyar irodalmának méltatlanul elfelejtett novellistája. Készülő doktori dolgozatomban könyv formában megjelent elbeszéléseivel foglalkozom. Tanulmányom azokat az életrajzi legendákat veszi sorra, amelyek meghatározzák Petelei helyét az irodalmi kánonban.*

### **Abstract**

*Petelei István was an original actor of the Hungarian literature at the 19th century. He is almost forgotten though worthy of notice. In my PhD dissertation I currently work on I examine his short stories released in book form. The theme of my essay is biographical legends about Petelei which determine his place in the literary canon.*

---

## 1. Egy “ismeretlen magyar író” Erdély és Budapest között

Van, aki szerint Petelei István (1852-1910), az erdélyi születésű író volt a „*legjobb magyar novellista a XIX. században*”<sup>2</sup>. Sokak számára azonban ő az egyik legismeretlenebb magyar szerző: úgy tűnhet, a „*marosvásárhelyi européer*”<sup>3</sup> munkássága nem talált és talál utat az olvasóközönséghez, ehelyett a folyamatos „*feledés homálya*”<sup>4</sup> borítja. A róla írtak alapján az lehet a benyomás, nála „*Az írói közismertség mintha fordított arányban állt volna a századvégtől a századelőig átívelő pálya művészi rangjával.*”<sup>5</sup> Tanulmányomban igyekszem körvonalazni Petelei „ismeretlenségének” néhány aspektusát. Bemutatom azokat az életrajzaiban mintegy toposzá vált elemeket, amelyek látszólag közismertsége hiányát magyarazzák, valójában azonban sokkal inkább legendákat örökítenek tovább és hivatkozási alapul szolgálnak a titokzatos ismeretlenség bizonyításakor. Pedig Petelei valójában nemcsak megismerhető író, de mintegy fél évszázada folyamatosan jelen is van irodalmi köztudatunkban.

„*Homo novus*”<sup>6</sup> – így nevezte Petelei Istvánt első megjelent kötetének legelső méltatója, Harasztii Gyula 1881-ben a *Pesti Napló*-ban. Az író „*jóformán teljesen incognito maradt a közönségnél*” – értékelte halála évében, 1910-ben pályáját a kor egyik nagyhatású

---

<sup>1</sup> Bárdos Dóra. Tel.: +36306099449

E-mail cím: dora.bardos@gmail.com

<sup>2</sup> ALEXA Károly, *Petelei István = Távol az Araráttól...: A magyarörmény irodalom*, vál., szerk., bev. ALEXA Károly, Bp., Erdélyi Örmény Gyökerek Kulturális Egyesület, 2014 (Erdélyi Örmény Múzeum, 20), 405.

<sup>3</sup> KICZENKO Judit, *Petelelit lapozgatva... = Tanulmányok a XIX. század magyar irodalmából*, szerk. MEZEI József, Bp., ELTE, 1983, 114.

<sup>4</sup> KOZMA Dezső, *Egy erdélyi novellista: Petelei István*, Bukarest, Irodalmi Könyvkiadó, 1969, 133.

<sup>5</sup> POZSVAI Györgyi, *Az újra meg újra felfedezett Petelei*, Tiszatáj, 2002. augusztus, 99.

<sup>6</sup> Harasztii Gyulát idézi TÖRÖK Zsuzsa, *Jegyzetek = PETELEI István Összes novellái: Szerzői kötetek*, s. a. r. TÖRÖK Zsuzsa, Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007, I-II (Csokonai Könyvtár, Források: Régi Kortársaink, 13), 587. Schöpflin Aladár cikke megjelent: SCHÖPFLIN Aladár, *Petelei István*, Nyugat, 1910/2, <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00048/01253.htm> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.).

irodalomkritikusa, Schöpflin Aladár a *Nyugatban*.<sup>7</sup> A két vélekedés közül egyik sem volt teljességgel megalapozott, s közte ott feszült egy művekben gazdag, három évtizedes írói életpálya több mint négyszáz novella-megjelenéssel, nyolc kiadott szerzői kötetel, számos újságcikkkel, több mint egy évtizednyi folyóirat-szerkesztői, s mintegy húszéves irodalomszervezői munkával.

Petelei István ma is „az ismeretlen író” a szakma és a közvélemény számára. Alakjához, munkásságához elválaszthatatlanul hozzátartozik ismeretlenségének, elfeledettségének, újralfelfedezésre való érdemességének ténye, vagy inkább toposza. Az ismeretlenség bélyege ül rajta a huszadik század és az elmúlt mintegy tizenöt év Petelei-recepcióján és Petelei-kánonján is, s az írói „inkognitóban maradás” felismerése és megokolása állandó, visszatérő eleme az íróról szóló közleményeknek, tanulmányoknak és a munkáit tárgyaló elemzéseknek.

Tény, hogy már kortárs méltatói is gyakran fordultak e közhely használatához. Az azóta is sokat idézett Szana Tamás például így fogalmazott az író 1881-es első, *Keresztek* kötete kapcsán: „*Petelei István első rajzai nagyobb zajt ütöttek az írói világban, mint az olvasók között.*”<sup>8</sup> Ez az állítás azonban már megszületésekor is legfeljebb az első könyvét jegyző Petelei Istvánra volt igaz, a novellistára viszont aligha, hiszen a fiatal írónak eddigre már jelentős és stabil olvasóközönsége volt a budapesti *Magyarország* és a *Nagyvilágnak*, Ágai Adolf lapjának köszönhetően.<sup>9</sup> Mégis, a gondolat, hogy az íróval valójában csak az irodalmárok olvassák, a közönség nem, igazságtartalmától függetlenül többször is visszatért a Petelei életében megjelent, egyébként egyre inkább elismerő kritikákban. Például *A Hét* recenzense úgy fogalmazott az általános sikert arató ötödik kötet, az 1897-es *Felhők* kapcsán, hogy a benne olvashatók „*nem afféle újságnovellák, hanem egy valóságos írónak valóságos munkái; kieszelései egy előkelő léleknek, aki közönségül is csak ilyenekre számít.*”<sup>10</sup>

Bár saját korában sem volt igaz, ez a vélekedés napjainkig hat, s befolyásolja Petelei és az olvasóközönség kapcsolatának megítélését. Még az egyik legújabb Petelei-novellaelemző tanulmány, Nyilasy Balázs munkája elején is megjelenik, mégpedig különös módon. Az egyébként értő, új szempontokat felmutató írás két kiragadott idézettel, egy 1910-ből és egy 2011-ből származóval azt a benyomást kelti, mintha Petelei ismertsége/ismeretlensége, illetve egyáltalán, művei befogadástörténete terén száz év alatt semmi sem történt, semmi sem változott volna.<sup>11</sup>

Érthető a ragaszkodás e közhelyhez: kezdettől tekintélyekre tud ugyanis hivatkozni, s segítségével a mindenkori elemzők és megismertetők számára lehetségessé válik egyfajta séma követése. Eszerint az író kortársai is már csak alig ismerték meg, majd teljesen elfelejtették, később ugyan (egyszer, többször) újra felfedezték, ám napjainkban megint újra felfedezik, és ez a felfedezés lesz az igazi, a végleges. Ezt a hullámvonalakkal szemléltethető folyamatot nevezi Pozsvai Györgyi „*az életmű hosszas »lappangásának«*”<sup>12</sup>, Kiczenko Judit pedig „*a betemetett irodalom» korának*”<sup>13</sup>.

Különös módon azonban ez a gondolatmenet Petelei halála, 1910 után egészen a harmincas évekig nem jelent meg, vagyis első, kortárs értékeléséhez semmi köze. Későbből datálható gondolkodásmód, mely a Peteleivel kortárs kritikusok vélekedéseit legfeljebb saját igazolására idézi, de nincs folytonosság közte és köztük. A harmincas évek elejétől azonban az író kánonba helyezésének, irodalomtörténeti helye megtalálásának állandó alapelemévé változott.

Amikor 1932-ben Rossmann Magda dolgozatot készített Petelei novellisztikájáról, még csak a Schöpflin-féle bíráló, megítélő hangot alkalmazta az író munkásságával kapcsolatban. „*A nagyközönség körében nem volt népszerű.*” – vette át variáltan a gondolatot.<sup>14</sup> Nem keltett azonban olyan benyomást, hogy rövid áttekintése Petelei újralfelfedezését tűzné ki célul: sokkal inkább egy létező irodalmi diskurzus részeseként hallatta hangját.

<sup>7</sup> Idézi: TÖRÖK, *Jegyzetek*, 2007, i. m., 589.

<sup>8</sup> Ahogyan ezt Török Zsuzsa is kimutatta: TÖRÖK Zsuzsa, *Petelei István és az irodalom sajtóközege*, Bp., Ráció, 2011, 25-28.

<sup>9</sup> Idézi: TÖRÖK, *Jegyzetek*, 2007, i. m., 617. Érdekeség egyébként, hogy a könyvben valójában csak olyan elbeszélések voltak megtalálhatók, amelyeket éppen újságnovellából írt készre, kötetbe illőre Petelei. Ezzel a munkamódszerrel azonban a Petelei-kötetek recenzensei gyakorlatilag egyáltalán nem foglalkoztak: saját koruk tendenciáit észre sem véve arisztokratikusan elválasztották a sajtó és a könyvkiadás termékeit. A tendenciáról: TÖRÖK, *Petelei István és az irodalom sajtóközege*, i. m., 57.

<sup>10</sup> Idézi: TÖRÖK, *Jegyzetek*, 2007, i. m., 631.

<sup>11</sup> NYILASY Balázs, *Az Árva Lotti és a Petelei István-i impassibilité*, Hittel, 2016/4, 93.

<sup>12</sup> POZSVAI, *Az újra meg újra felfedezett Petelei*, i. m., 100.

<sup>13</sup> KICZENKO Judit, *Kozma Dezső: Egy erdélyi novellista – Petelei István*, Irodalomtörténet, 1972/4, 513.

<sup>14</sup> ROSSMANN Magda, *Petelei István*, Bp., Elbert Nyomda, 1932, 37.

Ezzel szemben az 1937-es *A csíkos szőttes* című válogatáskötetben – az első Petelei-gyűjteményben, amely könyvformában napvilágot látott 1912 óta – Szentimrei Jenő már az író újra-megismertetését választotta a kis füzet megjelentetése fő céljául.<sup>15</sup> Ezzel Gyalui Farkasra, az író barátjára, tanítványára és első életrajzírójára utalt vissza, aki már 1912-ben (amikor Petelei művei még teljes mértékben olvasottságnak örvendtek, hisz maga az idézett tanulmány is az író posztumusz, kétkötetes novelláskötete, az *Elbeszélések* bevezetőjéül készült) így írt egy helyütt: Peteleinek „föl kell támadnia, műveit még csak ezután becsülik meg igazán.”<sup>16</sup>

Elmondható, hogy jóslatának első fele a legteljesebb mértékben bevált: Petelei István, az ismeretlen író a magyar irodalom egyik legtöbbször feltámasztott szerzőjének tekinthető. Ahogyan Marosi Péter rendkívül sarkosan, ám némiképp indokoltan megfogalmazta (még 1956-ban): „Egyikük (ti. az irodalomtörténészek) sem támasztja alá mondanivalóját az irodalmi közvélemény valamilyen eleven ítéletével. Mindegyikük élesztgeti az »ismeretlen« Peteleit. Mindegyikük jóvátételről beszél.”<sup>17</sup> Persze hiba lenne a Petelei-recepció minden újraértelmező kísérletét egyszerű „élesztgetésnek” tekinteni. Mégis különleges, hogy miközben Petelei műveinek megjelenésében és olvasottságában egyfajta folyamatosság érzékelhető, az újrafelfedezés kényszere végigkíséri a teljes befogadás-történetet. Jól összefoglalja ezt Szentimrei Jenő régi kérdése, mely szinte mottóul kínálkozik a témához: „A megújuló nemzedékek céhbellei közül mindig rá fog döbbsenni valaki, miért nem lettek novellái a magyar széppróza iskolapéldáivá?”<sup>18</sup> A válasz pedig: igen.

„Ilyen viszonyok között nem csoda, ha a magyar elbeszélő-irodalom e jelentős alakját pár évtizeddel halála után szinte teljesen elfeledték.”<sup>19</sup> – kezdte kötete előszavát Bisztray Gyula 1955-ben. Ám egy következő, 1969-es válogatáskötet szerkesztője, Máthé József és ugyanabban a helyzetben érezte magát, mint elődei, amikor megpróbálta összefoglalni, miért is kell „e sokszor felfedezett, de ugyanannyiszor váratlanul elfelejtett író emlékét újra felidézni”<sup>20</sup>. Itt a felejtés mellett már konkrét fogalomként is felbukkant az újrafelfedezés. Kozma Dezső ugyan sokkal optimistább volt, amikor ezeket a szavakat vetette papírra az első Petelei-monográfia zárásaként: „Az irodalomtörténet – láttuk – kijelölte helyét novellairodalmunkban. Örölnénk, ha nemcsak az irodalomtörténetben élne így, hanem az irodalmi köztudatban is. Ki kell ásnunk könyvtárainkból köteteit, egykori lapok hasábjain porladó novelláit, össze kell gyűjtenünk végre a több mint négyszáz cikket kitevő Petelei-publicisztikát – hogy eljuttassuk őket a mai olvasókhoz.”<sup>21</sup> Művének alapfelismerése volt, hogy Petelei újrafelfedezése, írói értékeinek és szerepének újraértékelése megkezdődött: most tehát az iránta érdeklődő szélesebb olvasóközönségen a sor. Ennek ellenére Bisztray Gyula például még 1980-ban is tartotta magát a vélekedéshez: „három emberöltő óta sem lett az írók írójából a nagyközönség írója. A kevesek – korszerűtlenül szólva: a kiválasztottak – írója mind a mai napig.”<sup>22</sup> Ez a gondolat új szempontot vet fel: mit is jelent az olvasottság, s kinek kell olvasnia és ismernie egy író, a közönségnek vagy a kritikusoknak és irodalomtörténészeknek?

A kortárs kritikusok jó része Peteleit „újságban” egyáltalán nem olvasta, csak köteteit szemrevételezte: pályája sikeréről legfeljebb a kötetek alapján (esetleg azok mindegyikét sem ismerve) alkotott ítéletet. Bár az író mindvégig népszerű és a lapokban 1878-tól, pályakezdésétől 1909-ig, haláláig<sup>23</sup> folyamatosan közölt novellista volt, ezt a kötetéről szóló kritika nemigen vette tudomásul. Helyette tényként kezelte olvasatlanságát: a későbbi életrajzírók pedig átvéve ezeket az adatokat életében is ismeretlen szerzőnek tekintették Peteleit. Így saját korukban tapasztalt „elfelejtettségét” is ezzel magyarázták. Bisztray is így tett, makacsul „az írók írójának” nevezve a sokkal inkább „az újságolvasók írója” Peteleit. Pedig ezzel – mindenfajta bizonyítás nélkül –

<sup>15</sup> SZENTIMREI Jenő, *Petelei Istvánról* = PETELEI István, *A csíkos szőttes: Petelei István elbeszélései az erdélyi életből*, bev. SZENTIMREI Jenő, Brassó, Ágisz, 1937 (Hasznos Könyvtár), 8.

<sup>16</sup> GYALUI Farkas, *Petelei Istvánról*, Kolozsvár, Ajtai K. Albert nyomdája, 1912 (Különlenyomat), 46.

<sup>17</sup> MAROSI Péter, *Petelei István tragédiája*, Utunk, 1956/43, 4.

<sup>18</sup> SZENTIMREI Jenő, *Petelei István* = PETELEI István, *A fülemüle*, bev. SZENTIMREI Jenő, Bp., Új Idők, 1943, 23.

<sup>19</sup> BISZTRAY Gyula, *Petelei István* = PETELEI István, *Lobbanás az alkonyatban: Válogatott elbeszélések és rajzok*, bev., vál., jegyz. BISZTRAY Gyula, Bp., Szépirodalmi, 1955, 5.

<sup>20</sup> MÁTHÉ József, *Petelei István* = PETELEI István, *A kakukkos óra: Válogatott novellák*, vál., bev., jegyz. MÁTHÉ József, Bukarest, Irodalmi Kiadó, 1969, 7.

<sup>21</sup> KOZMA, *Egy erdélyi novellista, i. m.*, 134-135.

<sup>22</sup> BISZTRAY Gyula, *Petelei István irodalmi leveleskönyve elé = Petelei István irodalmi levelezése*, s. a. r. BISZTRAY Gyula, Bukarest, Kriterion, 1980, 6.

<sup>23</sup> 1910. január 5-én halt meg.

megteremtődött egy olyan mítosz, miszerint Peteleire mindig csak a szakma, az elit, a „kiválasztottak” néhányra figyelt.

Ez viszont hosszú távon olyasféle túlzásokhoz vezetheti el az értelmezőket, mint például Rózsafalvi Zsuzsanna gondolatmenete, amelyet a 2002-ben kiadott új Petelei-válogatáskötet megjelenésére reflektálva írt le: „*Tekintettel e helyzetre túlzott optimizmusra enged következtetni annak a tanulmányának a címe (»Az újra meg újra felfedezett Petelei.«), melyet Pozsvai Györgyi e lap hasábjain publikált 2002 augusztusában. E címválasztás első közelítésben azt sugallja, hogy az életmű jól reprezentált, s hogy a Petelei-prózapoétika recepciójával minden a legnagyobb rendben van. Ám hamar eloszlanak illúzióink, ha – akár e hivatkozott tanulmány mentén – végiggondoljuk az életmű utóéletét, vagy számbavesszük a fent említett szövegkiadási problémákat, hisz az »újrafelfedezés« mindaddig csupán vágyálom maradt, amíg a művekhez való hozzáférés szinte lehetetlen volt.*”<sup>24</sup>

Ez a még Pozsvai Györgyi tanulmányának állításait is kétségbe vonó, s aggodalmait is keveslő szakmai hozzáállás jó példája a felesleges túlzásnak. Egyfelől teljes mértékben figyelmen kívül hagyja az egyszerű, jól ellenőrizhető tényeket. Feltételezi például, hogy a(z általa egyébként korábban hiányosan és hibásan felsorolt<sup>25</sup>) Petelei-válogatáskötetekhez való hozzáférés „szinte lehetetlen”, aminek pontosan az ellenkezője igaz.<sup>26</sup> Másfelől erőteljesen tetten érhető benne az a személet, hogy azok a szerzők, akiket a szakma még nem fedezett fel újra, akiknek az újraértékelése még várat magára, azok nyilvánvalóan ismeretlenek maradnak a „szélesebb olvasóközönség” előtt. Márpedig bármennyire is fontos „*napjaink irodalomtudományának azon törekvése, mely a századforduló irodalmának, legfőképpen novellisztikájának újraértékelésére irányul*”<sup>27</sup>, érdekes módon több esetben az olvasói és könyvkiadói választásokra nem ez a folyamat hat elsősorban. Kutatásaim alapján Petelei művei ugyanis épp olyan kötetekben kerültek 1999-től napjainkig nagy számban az olvasók kezébe, amelyekkel a szakma teljes mértékben elfelejtett foglalkozni. Sőt, az első ilyen könyvek megjelenésekor az irodalomtörténészek még bőséggel adósak voltak Petelei újraolvasásával.<sup>28</sup>

Petelei (vélt) ismeretlenségét azonban nemcsak a fentebb bemutatott faktorok alkotják. Szentimrei Jenőnél jelent meg először az erdélyiség, a regionalizmus fogalmának bevonása a Petelei-értelmezésbe. Ő nevezte „*a legerdélyibb magyar író*”-nak Peteleit.<sup>29</sup> Az író szűkebb pátriájához való erős kötődése inentől kezdte magyarázni az író alig vagy kevéssé ismertségét. Erdélyi léte különállásként, a más, a jobb választásaként értelmeződött: „*Beszéljünk inkább Petelei Istvánról, a mai erdélyi író egyenesági felmenőjéről. Aki olyan időkben vállalta Erdélyért az áldozatot, mikor senki bűnéül nem róttá volna fel, ha kitér előle. (...). Az író (...) szárnycsattogva emelkedett föl vidéki szülőháza pelyhes fészkeről és meg sem állott Budapestig, az ország szívéig. Ott megkapott (...) minden lehetőséget és minden elismerést (...). Minden válhatott belőle. (...) De miért bújt el Petelei István Kolozsvárott, s még utóbb Marosvásárhelyen, mikor Budapesten minden ajtó tárva-nyitva állott volna előtte? Mikor egy-egy novellájának megjelenésekor az emberek egymást állították meg a pesti utcán (...). Frissiben tetézt írói tekintélyét tehát arra használta fel, hogy odahaza még nagyobb súllyal emelhesse szót szűkebb hazája érdekében.*”<sup>30</sup>

Szentimrei igaz pátosszal megírt szavai alapján kettős képet kapunk Peteleiről, melynek mára inkább csak az egyik eleme él a köztudatban. Egyrészt szó esik arról, hogy Petelei saját korában abszolút sikeres író volt. Szentimrei a valódi elismerést a harmadik szerzői kötet, *A fülemile* 1886-os megjelenéséhez köti, s szemléletes képet rajzol az író pesti, főleg nem a

<sup>24</sup> RÓZSAFALVI Zsuzsanna, *Az újraolvasott Petelei: Petelei István: Őszi éjszaka*, Tiszatáj, 2003. november, 99-100.

<sup>25</sup> *Uo.*, 99. A szerző három gyűjteményt sorol fel, ezek közül *A fülemile* című 1963-as Petelei-kötet nem létezik. Nem szerepel viszont a felsorolásban az 1955-2002 között kiadott másik négy gyűjtemény.

<sup>26</sup> Reprezentatív felmérés adatai nem állnak rendelkezésemre, de egy harminc könyvtár internetes katalógusában történő keresés, amelynek során iskolai, városi és megyei gyűjtemények katalógusait is megnéztem, meggyőzött arról, hogy legalább egy Petelei-novellaválogatást ma minden (legalább is városi, vagy magasabb szervezettségű) magyar könyvtárban lehet feltételezni. A harminc könyvtár mindegyikének az állományában volt ugyanis legalább egy válogatáskötet az íróról.

<sup>27</sup> RÓZSAFALVI, *i. m.*, 99.

<sup>28</sup> 1999-től folyamatosan kerültek be Petelei-elbeszélések a Palatinus, a Noran, majd pedig a Lazi Könyvkiadó tematikus, viszonylag nagy példányszámban kiadott és széles körben (boltok, internetes áruházak, szomszédos országok) forgalmazott novellaválogatásaiba (18 kötet a 17 év alatt). Mindmáig a legkönnyebben elérhető Petelei-válogatás pedig az ennek a folyamatnak a csúcspontján kiadott *Búcsújárás* (vál., szerk. HUNYADI Csaba Zsolt, Szeged, Lazi, 2009), amelynek semmilyen szakmai visszhangjáról nem tudok, pedig Petelei ismertségében, olvasottságában nyilvánvalóan alapvető szerepe lehet.

<sup>29</sup> SZENTIMREI, *Petelei Istvánról, i. m.*, 5.

<sup>30</sup> SZENTIMREI, *Petelei István, i. m.*, 7-9.



köteteken, hanem sokkal inkább a sajtóközléseken alapuló népszerűségéről is. Török Zsuzsától tudható, hogy az író sajtómegjelenései alapján művei 75 %-a budapesti lapokban látott napvilágot. Ráadásul legtöbbit a korabeli irodalomkritikusok által talán kevésbé olvasott, a modern érdeklődésű, új olvasóközönség által azonban rendszeresen forgatott politikai napilapokban publikált: ezekben jelent meg írásai 66 %-a. Amikor 1891-ben visszavonulni kényszerült az újságszerkesztéstől, egyértelműen „*kialakult, megbízható olvasóközönsége volt Budapesten.*” Ez biztosította, hogy később, miközben vidéki elvonultságban élt, folyamatosan jelen legyen írásaival a modern, budapesti sajtóban. Ahogyan Török Zsuzsa megjegyzi: „*Novellái tehát valószínűleg ebben a sajtóközegben olvashatók, fogyaszthatók voltak.*”<sup>31</sup>

Az ő kötetén kívül azonban a fenti tények azóta is hiányoznak a modern Petelei-recepcióból, miközben a Szentimrei által felvetett másik gondolat rendre megjelenik: hogy Petelei tudatosan és áldozatkészen választotta az erdélyi elvonulást. Márpedig ebben már Szentimrei is tévedett egy kissé. Petelei ugyan valóban szűkebb páttriája javára kamatoztatta írói és irodalomszervezői tehetségét, azonban egyáltalán nem „bújt el” Kolozsvárról és Marosvásárhelyen. Budapestet 1877 után szülei kérésére hagyta ott, s egy Gyulai Pál által az írónak írt 1881-es levélből egyértelmű, hogy ekkor az eddigre gyakorta közölt íróvá és szerkesztővé vált Petelei szívesen újra Pestre költözött volna, ha kap ott állást.<sup>32</sup> Nem rejtőzködött már csak azért sem, mert később is lapot szerkesztett (*Kelet, Kolozsvári Közlöny*), majd lapot alapított (*Kolozsvár*) Kolozsváron, s tevékeny részese volt a közéletnek. Marosvásárhelyi visszavonultsága csak agyvérzésekor kezdődött, nem tudatos, „eszmei remeteség” volt tehát.<sup>33</sup>

Ezek a tények azonban kevésbé közismertek, így Petelei Szentimrei Jenő által felismerni vélt különállása, Erdélyt-választása a későbbi szakirodalomban az író ismeretlenségének magyarázójává vált. „*Azt reméli, hogy a politikai kufárkodás világában sikerül megteremtenie a maga semleges szigetét.*”<sup>34</sup> – adta a – valójában nem létező – különállás magyarázatát Kéri József. Az író „*távol marad a pesti irodalmi élet öngerjesztő zsibongásától, (...) nem akar mindenáron sikeres és »befutott« szerző lenni*”<sup>35</sup> – írta le a téves adatot újra ötvenhét évvel később Urbán László. Számukra Petelei elfelejtettségét, a negatívumot a transzilvanizmus meg-megújuló, pozitív narratívája magyarázza. Szintén feleleveníti a szándékos áldozatvállalás mítoszát Czeglédi Edina, holott tanulmánya épp Petelei kolozsvári éveit, s az irodalmi életben való aktív részvételét veszi górcső alá. „*Petelei nem csak szerette Erdélyt, de fel is áldozta érte magát. Amikor mindenki Pest felé orientálódott, az érvényesülés egyedüli forrása felé, ő az elveihez híven Erdélyt soha nem hagyta el örökre, annak ellenére sem, hogy döntése esetlegesen a »szellemi eltemetkezés« veszélyeivel járhatott együtt.*”<sup>36</sup> Még e mértékadó elemzésben is összemosódik kissé az igaz küldetésstudat és a kényszerű áldozatvállalás fogalma.

Petelei esetében azonban többször felmerült a regionalizmus negatív jellemzőként is. Németh G. Béla például, miközben felróta az írónak hősei passzivitását, talán szándéktalanul Schöpflin Aladár 1910-es szavait idézi.<sup>37</sup> Átvette azon véleményét is, hogy Petelei írásai szűk terűek és tematikájuk: ekkor kapta az író az azóta is gyakran használt „*a kisember első határozott ábrázolója*” címet<sup>38</sup>, amely a későbbiekben egyes elemzőket novellisztikája tematikai gazdagságának leegyszerűsítéséhez is elvezetett.<sup>39</sup> Hasonló ez ahhoz, ahogyan korábban Petelei „*az erdélyi udvarházak költőjeként*”<sup>40</sup> vagy „*a kisváros írójaként*”<sup>41</sup> is először elnyert egy, egész

<sup>31</sup> TÖRÖK, *Petelei István és az irodalom sajtóközlege*, i. m., 27-28.

<sup>32</sup> Gyulai Pál *Petelei Istvánnak*, 1881. január 3. = *Petelei István irodalmi levelezése*, i. m., 84.

<sup>33</sup> Lásd a fenti életrajzi adatokról KOZMA, *Egy erdélyi novellista*, i. m.

<sup>34</sup> Avatott tanulmányának eme sajnálatosan átpolitizált részletében megpróbálja leválasztani a „*kormánypart*” „*politikai újságíró*” Peteleiről az „*író Peteleit*”, egyértelműen sikertelenül. KÉRI József, *Petelei István* = PETELEI István, *Válogatott elbeszélések*, összeáll., bev. KÉRI József, Marosvásárhely, Állami Irodalmi és Művészeti Kiadó, 1956 (Magyar klasszikusok), 8.

<sup>35</sup> URBÁN László, *Előszó és kitekintés* = PETELEI István, *A gyermek*, gyűjt., vál., szerk. URBÁN László, Arad, Irodalmi Jelen Kft., 2013, 10-11.

<sup>36</sup> CZEGLÉDI Edina, *Petelei István és Kolozsvár*, 2011. július 13., <http://prherald.hu/?p=7421> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.).

<sup>37</sup> NÉMETH G. Béla, *Türelmetlen és késlekedő félszázad: A romantika után*, Bp., Szépirodalmi, 1971, 217.

<sup>38</sup> NÉMETH G. Béla, *A válságba jutott kisember írója: Petelei István* = NÉMETH G. Béla, *Századutóról – századelőről: Irodalmi és művelődéstörténeti tanulmányok*, Bp., Magvető, 1985, 130.

<sup>39</sup> Z. KOVÁCS Zoltán, *Mindennapiság, narráció, irodalomtörténeti olvasat: Petelei István novellisztikájának olvashatósága*, ItK, 111(2007), 54-75.

<sup>40</sup> A meghatározást már Bisztray Gyula is cáfolta: BISZTRAY, *Petelei István*, i. m., 27. Ennek ellenére ma is él: ZÖLDHELYI Zsuzsa, *Az orosz irodalom magyar fogadtatása a XIX. században = Bevezetés a XIX. századi orosz irodalom történetébe*, szerk. KROÓ Katalin, Bp., Bölcsész Konzorcium, 2006, II, 837.

munkásságára valójában nem is alkalmazható, hamis címkét, majd az értelmezők, hitelt adva a maguk által választott megnevezésnek, felrótták neki vélt regionalizmusát.

Legújabban Keszeg Anna foglalkozott Petelei vidékiségeinek toposzával, recenziójában összegyűjtve a Petelei-recepció vonatkozó elemeit.<sup>42</sup> Az írónak nemcsak téma-, de élethelyszín-választásában is megmutatkozó vidékiségről kimondta, „a 19. század közepén a lakhelyválasztás már a korszerű/korszerűtlen, régi/új közötti választást jelentette. Vagyis vidékre (vissza)költözni egyet jelentett a modernitás elutasításával.” Ennek megfelelően Peteleit antimodernnek nevezte, megfelelően ezzel pályáját és írói személyiségét Antoine Compagnon modernitásmodelljének. Ugyanakkor a későbbiekben szembeállította Petelei „régiofejlesztő” publicisztikai munkásságát a régióhoz kötődő, a „korszerűtlen Erdélyről” szóló novellákat kitermelő írói tevékenységével, melynek során eszméül az antimodernséget, helyszínül a „népszerűtlen tereket” választotta. Így végül arra a következtetésre jutott: Petelei „az erdélyi térről való gondolkodás egyik igen árnyalt narratívákat forgalmazó ideológusa. Az újságíró üdvtörténetét a novellaíró bukástörténetei korrigálják.” Ez azonban így semmiképpen sem fogadható el. A tanulmányban visszatér ugyan az értelmezés horizontjára „az újságíró üdvtörténete”, vagyis annak a ténynek a belátása, hogy Petelei nagy népszerűségnek örvendő írásai sajtómegjelenése idején. Sajtómegjelenések és újságírás alatt azonban – úgy tűnik – Keszeg Anna csak olyan publicisztikai írásokat ért, amelyek nem tekinthetők novelláknak. Ezek modernitását állítja szembe az elbeszélések, a kötetbeli anyag pre- vagy antimodernségével, átértelmezett regionalizmusával. Mivel azonban Petelei kötetben megjelent írásainak legnagyobb része (nyolcvanhét elbeszélésből nyolcvannégy) először, sőt, többször is az újságok hasábjain látott napvilágot<sup>43</sup>, az újság- és a novellaíró Petelei elválasztása nemcsak nem ad magyarázatot az életmű egyfajta regionalizmusára, de egyértelműen téves kísérlet is. Helyesebb tehát visszatérni Kiczenko Judit kérdéseire, aki vallatóra fogva az erdélyiség sokat alkalmazott toposzát, eltöprengett azon, vajon „regionális jelleget, leküzdhetetlen provincializmust, szűkebb látókört, kizorítottságot és elzártságot jelent-e”, vagy sokkal inkább „szemléleti, kifejezésbeli, formai többletet”.<sup>44</sup> Ha ugyanis az utóbbit, akkor teljesen felesleges a kortársaktól kiragadott idézetekkel körülbástyázott magyarázatokat nyújtani regionalizmus, provincializmus, szűk látókör és elzártság jelenségeire. Elég kimondani és bizonyítani, hogy valójában ezek nem jellemezték Petelei életét és pályáját.

Az eddigiekből az írónak mindenféleképpen kétféle ismeretlensége is körvonalazódott. Úgy tűnik, az értelmezők szemében létezik egy olyan Petelei István, aki soha nem volt elismert, népszerű, az olvasók kedvencei közé tartozó, keresett író, ezért szinte teljességgel ismeretlen maradt még a kortárs olvasóközönség előtt is. Emellett kirajzolódik egy olyan Petelei alakja, aki szándékos, szinte rejtőzködő elvonultságban élt vidéken, távol a nagyvárosi tértől és élettől, áldozatvállalásból és önfeláldozásból (önfeladásból?) választva az erdélyiséget, s akinek ez a régióválasztása végül az egész életművére kihatott. Reményeim szerint sikerült bemutatnom, hogy tulajdonképpen mindkét kép hamis. Azok az értelmezések tehát, amelyek e két kép valamelyikéből indulnak ki és vonnak le következtetéseket, semmiképpen sem juthatnak kielégítő eredményre.

Nem csoda, hogy amikor Török Zsuzsa áttekintette a Peteleiről korábban írók munkásságát, így fogalmazott: „A recepciót, néhány kivételtől eltekintve, az író ismeretlenségének és sikertelenségének hangsúlyozásából eredő méltatlankodás és az irodalomtörténet-írás szerepköréhez társított feltámasztás és jóvátétel szükségessége jellemzi, mindez bizonyos recepciótörténeti fogalmak (pesszimizmus, lélektaniség, erdélyiség, balladisztikusság stb.) ismétlésével, azonban konkrét érvekre való hivatkozás nélkül.”<sup>45</sup>

Mindehhez hozzá kell tenni azonban, hogy a „néhány kivétel” alábecsülhetetlen jelentőségű: gondolok itt mindenekelőtt Kozma Dezső és Pozsvai Györgyi munkásságára. Inkább az a különös, hogy a Petelei-recepció időről időre túl akar lépni az ő mítoszszlató, tényfeltáró gondolataikon, s ennek eredményeképpen olyan régi, kitaposott utakra talál vissza, amelyek egyszer már logikus

<sup>41</sup> A hamis címke jelentésének árnyalását már Kozma Dezső elvégezte. KOZMA, *Egy erdélyi novellista, i. m.*, 114-132. Egyik legújabb értelmezése: CZEGLÉDI, *i. m.*

<sup>42</sup> KESZEG Anna, *Petelei István, az antimodern (Társas esztétikák)* = Korunk, 2009. november, <http://korunk.org/?q=node/11183> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.) A tanulmány recenzióképpen íródott a kritikai kiadás első két kötetének megjelenésekor.

<sup>43</sup> Ráadásul, ahogyan arról még lesz szó, a műfajok átmenetisége miatt gyakran szinte elválaszthatatlanok novellái, novellakezdeményei és egyéb műfajú publicisztikai írásai.

<sup>44</sup> KICZENKO, *Kozma Dezső, i. m.*, 514.

<sup>45</sup> TÖRÖK, *Petelei István és az irodalom sajtóközege, i. m.*, 16.

érvek alapján lezárultak. Mindaddig, amíg ez újra és újra megtörténik, Petelei ismeretlensége és olvasatlansága állandó, elháríthatatlan tényező marad a friss értelmezésekben.

Éppen ezért tanulmányom következő részeiben azt igyekszem megállapítani, valójában kik előtt, miért és mennyire maradt „inkognitóban” ez a szerző és ez az életmű.

## 2. Ki az a Petelei? – Tankönyvek és vélemények

Éppen elkezdtem tanítani gimnáziumomban, s jelentkeztem a doktori programra, amikor 2008 májusában az új érettségi szövegalkotás tételéi közé is bekerült egy Petelei-novella, *A könyörülő asszony* értelmező bemutatása.<sup>46</sup> Az egyébként is frissen (2005) bevezetett új érettségi újfajta feladatkiszabása még tapasztalt kollégáim szerint is „szokatlan”, „nehéz”, „váratlan”, sőt, „*tisztességtelen*” volt.

Véleményük egybeesett a korabeli sajtóéval<sup>47</sup> is. „*Peteleire kevesen számítottak*” – emelte ki egy cikk.<sup>48</sup> „*A radnótisok ijesztőnek találták a választékot.*”<sup>49</sup> – indított egy másik, kiemelve, hogy az „elitiskola” tanulói is sokallották a kérdések színvonalát. A szakmát is megkérdezték, s várakozó álláspont volt a válasz: „*Dr. Egriné Opauszky Eszter, a Széchenyi István Közgazdasági Szakközépiskola szaktanára szerint (...) Petelei István a szakközépiskolákban nem szerepel a tananyagban, ettől függetlenül megoldható volt az elemzés, hiszen az évek során több olyan novellával is találkozhattak a diákok, melyek hasonló életérzéseket fogalmaznak meg.*”<sup>50</sup> „*Vajdáné Sásdi Mercédesz elmondása szerint az elmúlt évek már olyan tendenciát mutattak, hogy az ismertebb szerzők kimaradtak a tételek közül. A Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium magyartanárnője úgy véli, ez a folyamat akár pozitív is lehet, csak nem biztos, hogy a magyar oktatás jelenleg van ilyen szinten.*”<sup>51</sup> – idézte egy másik cikk a rendkívül óvatos véleményét.

„*Ugy tűnik, hogy Petelei István neve nem csupán a mostaniaknak, de a korábban érettségizőknek sem mondott túl sokat.*” – foglalta össze a tapasztalatokat egy újabb írás, amely már címében is Petelei ismeretlenségét tette meg az azévi érettségi legjellegzetesebb pontjának.<sup>52</sup> Többen is igyekeztek gyorsan utánanézni, ki is egyáltalán ez a rejtélyes író: „*igencsak bajban voltunk Petelei István és Ancsel Éva neve hallatán.*”<sup>53</sup> – vallotta be egy írás szerzője. Egy másik cikkíró az interneten is elérhető *A magyar irodalom arcképcsarnokát*<sup>54</sup> „lapozta fel”, hogy megállapítsa: „*Petelei egyébként a 19. század második felének prózaírója, az erdélyi irodalom és újságírás önzetlen szervezője. A Magyar Irodalom Arcképcsarnokában (sic!) »a századforduló*

<sup>46</sup> A tétel a következő volt: „*Petelei István novellája a szereplőkben lezajló lelki történéseket jeleníti meg. Értelmezze a kibontakozó lélektani folyamatokat, valamint mutassa be azokat az eljárásokat, amelyek a feszültség fokozását szolgálják!*” Ez után a novella szövege volt olvasható hét szövegmagyarázattal, de forrásmegjelölés (kötetmegadás) nélkül. Az érettségi feladatsor megtalálható: [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/feladatok/2008tavasz/k\\_magyir\\_08maj\\_fl.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/feladatok/2008tavasz/k_magyir_08maj_fl.pdf). (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)

<sup>47</sup> Még a legrövidebb, adatközlő hírek szerkesztői is egyetértettek abban, hogy „*Nehéz volt a magyar érettségi.*” <http://www.sztv.hu/hirek/116837> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.).

<sup>48</sup> *Érettségi: Peteleire kevesen számítottak*, [http://www.delmagyar.hu/belfold\\_hirek/erettsegi\\_peteleire\\_kevesen\\_szamítottak/2056176/](http://www.delmagyar.hu/belfold_hirek/erettsegi_peteleire_kevesen_szamítottak/2056176/) (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.).

<sup>49</sup> *Magyar érettségi 2008: ijesztő tételek*, [http://www.delmagyar.hu/erettsegi/magyar\\_erettsegi\\_2008\\_ijeszto\\_tetelek/2056167/](http://www.delmagyar.hu/erettsegi/magyar_erettsegi_2008_ijeszto_tetelek/2056167/) (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.).

<sup>50</sup> *Nehezebb volt a magyar érettségi, mint a korábbi években*, <http://www.haon.hu/nehezebb-volt-a-magyar-erettsegi-mint-a-korabbi-ervekben/haon-news-FCUWeb-20080505-0124417332> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.). Petelei egyébként a szakközépiskolás tantervben is szerepelt.

<sup>51</sup> *Magyar érettségi 2008: ijesztő tételek*, i. h.

<sup>52</sup> SZABÓ C. Szilárd, *De ki az a Petelei?*, [http://www.delmagyar.hu/jegyzet/de\\_ki\\_az\\_a\\_petelei/2056237/](http://www.delmagyar.hu/jegyzet/de_ki_az_a_petelei/2056237/) (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.).

<sup>53</sup> *Érettségi 2008: a tételek*, <http://www.haon.hu/201erettsegi-2008-a-tetelek/news-20080505-11082509> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.).

<sup>54</sup> A Wikipédia után egy intelligens keresőnek általában ez a második-harmadik találatja Petelei névre: HEGEDŰS Géza, *A magyar irodalom arcképcsarnoka*, <http://mek.oszk.hu/01100/01149/html/petelei.htm> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.). Jóval kevesebben tudják, mit olvasnak: Hegedűs Géza könyv alakban is megjelent művét. HEGEDŰS Géza, *A magyar irodalom arcképcsarnoka: Irodalmi portrék száz magyar íróról*, Bp., Móra, 1976. A „második kötet”: HEGEDŰS Géza, *Arcképvázlatok: Száz magyar író*, Bp., Móra, 1980. Egyesített, bővített változat, 222 portréval, ez olvasható a neten is: HEGEDŰS Géza, *A magyar irodalom arcképcsarnoka*, Bp., Trezor, 1992, 1993<sup>2</sup>, 1995<sup>3</sup>, I-II. Az 1980-as kötet új kiadása, e-könyvben is: HEGEDŰS Géza, *Arcképvázlatok: Száz magyar író*, Bp., Papadokönyv, 2010<sup>2</sup>. Ez a mű igazi, irodalomtörténeti legenda, kalandos előtörténetű „klasszikus” (lásd erről az 1992-es változat bevezetését), ugyanakkor közismert róla, hogy – az oktatásban való jó felhasználhatósága ellenére – igen sok közhelyet, pontatlanságot, legendát, sőt, nem egy esetben téves adatot, információt is tartalmaz. Lásd a témáról például a Hegedűs Géza által Rejtő Jenőről írt portré kapcsán a következő tanulmányt: BALINT Gábor, *Rejtő Jenő és Nova kalandos regényei*, Magyar Könyvszemle, 121(2005)/2, <http://epa.oszk.hu/00000/00021/00045/Ksz2005-2-04.htm> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.). A Peteleiről benne írtakra és azok megbízhatóságára még visszatérek.

*legnagyobb elbeszélői» közé sorolják, »az egész magyar irodalom legnyomasztóbb írójának« titulálják.»<sup>55</sup>*

Nemcsak a sajtó, de a szülők, diákok és újságolvasók is bekapcsolódtak a polémiába. A vita az internetes kommentekben is jól követhetően jelen volt. A véleményt nyilvánítók alapvetően két csoportra voltak oszthatók: azokra, akik 2008-ban érettségiztek és azokra, akik leginkább csak hallomásból, vagy a lapértékesülések alapján foglaltak állást a vitában. Az előbbieknél erősen megoszlottak a vélemények: többen érveltek azzal, hogy ha valaki képes műelemzést írni, akkor gyakoroltságát bármilyen, ismert vagy nem ismert szerző művén is be tudja mutatni. A „jó”-ként definiált tanárok pedig ehhez megadnak minden segítséget az óráikon, sőt, esetleg még Petelei egy művét is tanítják. A másik oldal arra hivatkozott, hogy ismeretlen szerző művét nem lehet elemezni, különösen nem egy vizsgahelyzetben.

A kommentek közül csak néhány igen jellemzőt emeltek ki a fentiek illusztrálására, a pro és kontra érvek arányát megőrizve<sup>56</sup>: *„Szasztok! ÉN Peteleit választottam. Igaz nem ismertem, de maga a novella tartalma megtetszett, nem volt nehezen értelmezhető. Szerencsém is volt, mert én egészségügyi szakmacsoportba tanultam és így a lélektanokat könnyen belefűztem.”* *„A második részben, én Peteleit választottam! Igaz, hogy soha nem tanultam és nem is hallottam róla, de így is 4 oldalt írtam! Szerintem nem volt annyira túlzottan nehéz! Könnyen értelmezhető volt, és aki kicsit többet tud az élet »nagy« dolgairól, kicsit elvonatkoztatot, az megtudta csinálni! A lélektani dolgokat, beleírva, és a költő szomorú, depressziós életét nem ismerve is rá lehetett jönni a mondanivalójára, lényegére!”* *„A jobb tanárok azt (Peteleit) is tanítják...”* *„Megnéztem az összes 4 éves könyvem, füzetem. Minden költő gyönyörűen benne van... ismétlen KÖLTŐ, utánna a google-ba beírtam ezt a petelei akárkit, először NOT FOUND, UTÁNNA ERROR, majd kínlódások árán kiadta, hogy: az egész magyar irod. legnyomasztóbb írója, az olvasók már nem is ismerik, és elmeegógyintézetben halt meg...”*<sup>57</sup> *„De most komolyan, erről vitázni? Nem teljesen mindegy, kik voltak ezek az írók? Nem az életútjukat kell leírni!”* *„Petelei István tananyag, mi legalábbis tanultuk.”* *„Mi is megemlítettük Petelei Istvánt és Vas Istvánt az irodalom órákon, de legmerészebb rémálmaink között sem gondoltuk, hogy ilyen tételt kaphatunk.”* *„Ja és Petelei sosem nem volt tananyag a 4 év alatt, egy novella nincs tőle a könyvben, szal aki okoskodik először járjon utána.”*<sup>58</sup>

A fentiek alapján a valamennyire is szorgalmasan tanuló (és tudatos tanárok által tanított) diákok többsége elfogadta a Petelei-tételt, netán rájött, hogy ezt a lélektani novellát valóban nem volt túl nehéz elemeznie annak, aki jó technikával, belátható időn belül el tudta olvasni<sup>59</sup>, és tisztában volt a novellaértelmezés lényegével. Más kérdés, hogy mennyien választották: de az érettségivel „kortárs” véleményalkotó csoportnál az ritkább érv volt, hogy a szerző ismeretlen, nem tananyag. (Bár a fentiekben elhangzik, ám kérdés, mennyire megbízható érvelő az, aki a füzetében a költők között keresi a novellistát – a Google keresőjét pedig a jelek szerint képtelen használni –, vagy a tankönyvében és nem a szöveggyűjteményében néz utána, szerepel-e ott egy novella.<sup>60</sup>) Érdekes módon Petelei „ismeretlensége” sokkal inkább azoknál a (felnőtt) véleményalkotóknál került előtérbe, akik az érettségi idején már nem jártak középiskolába, s ítéletüket az újságcikkek (és esetleg emlékeik) alapján, nagy empátiával és erős szubjektivitással hozták meg. Nekik – természetesen – nem kellett tisztában lenniük az új érettségi szabályaival, a tantervvel, a tankönyvi anyaggal és az általános tanítási gyakorlattal, de közülük is kellett lenni jó néhánynak, aki annak idején, az iskolában tanult az íróról (aki az 1970-es évek vége óta tanítható, tanítandó tananyag volt).

<sup>55</sup> R. TÓTH Gábor, *Egyszerre volt nehéz és könnyű a feladatsor*, [http://www.delmagyar.hu/szeged\\_hirek/egyszerre\\_volt\\_nehez\\_es\\_konnyu\\_a\\_feladatsor/2056252/](http://www.delmagyar.hu/szeged_hirek/egyszerre_volt_nehez_es_konnyu_a_feladatsor/2056252/) (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.).

<sup>56</sup> Az idézeteknél meghagytam az eredeti helyesírást és betűhibákat (viszont nem tolokodtam be a szövegbe az állandó *sic*-ekkel, hiába tanulságos, hogy sokan az író nevét sem tudták leírni...), a jobb olvashatóság kedvéért viszont a hiányzó szóközöket (az írásjelek, pl. pontok, vesszők előtt és után) kipótoltam.

<sup>57</sup> Kommentek a következő íráshoz fűzve: *Érettségi: Peteleire kevesen számítottak*, i. h.

<sup>58</sup> Kommentek a következő íráshoz fűzve: *Magyar érettségi 2008: ijesztő tételek*, i. h.

<sup>59</sup> A hossza ugyanis valóban kissé kritikus volt. Erről írtak például így is: *„talán a hosszánál fogva egyenesen odatuszkolta némelyik diákot a könnyebb megoldáshoz”*, érdekes módon egyébként éppen azt kimutatva, hogy nem is volt nehéz az érettségi feladatlap, s a Petelei-tétel volt benne az egyetlen tisztességes súlyú... *Középszere a középszintű érettségi vizsgarendszer*, [http://mno.hu/migr\\_1834/kozepszeru-a-kozepszintu-erettsegi-vizsgarendszer-389829](http://mno.hu/migr_1834/kozepszeru-a-kozepszintu-erettsegi-vizsgarendszer-389829) (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.).

<sup>60</sup> Bár mindkettőben meg kellene találnia: a szöveggyűjteményekről lásd az általam később írtakat.

Mégis, itt sokkal markánsabban jelent meg az a vélemény, hogy Petelei annyira ismeretlen, hogy még ha esetleg elő is fordulna az iskolai anyagban, semmi helye egy érettséginek: „*annak ellenére h 2 évvel ezelőtt sikeres érettségi vizsgát tettem (96%) magyar nyelv és irodalomból, nem ismerek Petelei Istvánt!*” „*Én egyetemet végeztem (igaz nem irodalom szakot), de szégyen ide szégyen oda fogalmam sincs kik a feladatban szereplő »híres magyar« alkotók.*”<sup>61</sup> „*Petelei István, Ancsel Éva, Vas István??? Kik ezek?*” „*Én mindig ötös voltam magyarból, 2004-ben ötösre érettségiztem, de mégcsak nem is HALLOTTAM ezeket a neveket eddig!!!*”<sup>62</sup> „*akkor a mi tanárunk kivétel volt:) 90es évek elején tanultuk:))*” „*Nekem sem mondott túl sokat, vagy inkább semmit. A gugli amit kidobott, azt elolvastam – életrajz, és egy-egy novella. A novellái tényleg rohadtul nyomasztóak, ehhez képest Móricz egy lányregény. De érettségizni jó lehetett belőle. :)*”<sup>63</sup>

Mások pedig egészen mélyreható következtetéseket vontak le, leginkább abból a lapértésülésből, hogy Petelei „pesszimista” író és búskomorság, depresszió jellemezte. „*A művészek 99%-a amúgy is elmebeteg, nem kéne a beismerten dilinyós depressziósokat is rászabadítani szegény diákokra.*”<sup>64</sup> „*Bennem az merült fel, hogy mi a cél? Milyen magyar fiatalságot indítunk útnak? Olyan akinek egy mániás depressziós író műveit kell elemezni és értelmezni?!*” „*Petele István? Tisztelem a költőket, írókat, de ez tényleg nevetséges, a mai fiatalokat amúgy sem nagyon érdekli az Irodalom, de ezt a nevet még nem is hallottam, Pedig én 10 éve 5-re érettségiztem, és 4 évig kitűnő voltam Irodalomból. Valami ismert, szerzőt kellett volna választani, aki tényleg tett valamit a az írói munkásságával az országért. Ezért tart itt az Ország ahol.*”<sup>65</sup>

Nem itt van a helye bemutatni, mennyit tett Petelei a magyarságért íróként, szerkesztőként, emberként. Ugyanakkor úgy vélem, e legutolsó kommentek nagyon jól mutatják, milyen nehéz áttörni az ismeretlenség gátját: ezeknek a véleményalkotóknak a számára ugyanis Petelei senki és semmi, pusztán azért, mert nem ismerik, vagy egyszerűen elfelejtették a létezését. Ilyen módon állítják szembe a „valakikkel”, akik „tettek valamit az országért”. Mivel számukra irodalmi ízlésük és tájékozottságuk, avagy tudatlanságuk teljes mértékben összekapcsolódik a megkérdőjelezhetetlen hazafisággal és az ezen a hazafias alapon történő egyéni kánonképzéssel, Petelei ismeretlensége politikai-eszmetörténeti tényé válik számukra, amely indokolja további ismeretlenségben maradását.

Ide kapcsolható egy sajátosan jellemző vélemény is, amely zárásában hoz újdonságot. „*Minden részvétem szegény gyerekeké, Peteleiből érettségizni, nem semmi. Mivel én magam teljesen humán beállítottságú vagyok, és emellett az irodalom a kedvencem, Peteleiről annyit tudok, hogy egy megőrült saját magát depresszív embernek jellemző valaki. A műveit, ha lehet műveknek nevezni, fehér ember nem igen olvassa.*”<sup>66</sup> A paradox érvelés (vagyis: mivel az irodalom a kedvencem, nem tudok semmit Peteleiről) e kommentben egy új szemszöggel párosul, amely ez esetben nemcsak szájalomra méltó, de kifejezetten groteszk is. A Petelei István, Vas István, Ancsel Éva névsort<sup>67</sup> ugyanis több vélemény is antiszemita, rasszista magyarázattal látta el. Vagyis ezeknek a kommenteknek a szerzői Petelei Istvánról – a transzilvanizmus regionális-nemzeti narratívája jeles képviselőjéről, „az erdélyi udvarházak költőjéről”, a 18. századig visszavezethető, elmagyarosodó, de nemzeti öntudatát mindvégig megőrző örmény család sarjáról, akit nem egy tisztelője ráadásul valódi székelynek tekintett<sup>68</sup> – azt gondolták, hogy zsidó származású.<sup>69</sup> Ami nemcsak a magyarországi közbeszéd állapota miatt aggasztó, hanem azért is,

<sup>61</sup> Kommentek a következő íráshoz fűzve: *Érettségi: Peteleire kevesen számítottak*, i. h. Érdeklenség, hogy az első kommentelő már új típusú érettségit kellett, hogy tegyen „két éve”, vagyis 2006-ban.

<sup>62</sup> Kommentek a következő íráshoz fűzve: *Magyar érettségi 2008: ijesztő tételek*, i. h.

<sup>63</sup> Kommentek a következő íráshoz fűzve: SZABÓ C. Szilárd, *De ki az a Petelei?*, i. h.

<sup>64</sup> Uo.

<sup>65</sup> Kommentek a következő íráshoz fűzve: *Érettségi: Peteleire kevesen számítottak*, i. h.

<sup>66</sup> Uo.

<sup>67</sup> Amelyről magától értetődően lemaradt a Vas István-verssel összehasonlítható mű szerzőjének, Berzsényi Dánielnek a neve, aki természetesen „tananyag” és „tett valamit a magyarságért”. Más helyen úgy fogalmazzak, a diákok a többi tétel (így Petelei) kedvéért „*lelkifurdalás és hibapontvesztés nélkül léptek át*” Berzsényin – mintha a korábbi érettséginek nem ugyanúgy egyetlen tételt kellett volna megírni a háromból... FARKAS Melinda, *Érettségi?... Ugyan... Hódít a nem tudás*, [http://blog.xfree.hu/myblog.tvn?n=zgfumag&pid=15172&blog\\_cim=%20%C9retts%20E9gi%20Ugyan...%20H%F3d%EDt%20a%20n](http://blog.xfree.hu/myblog.tvn?n=zgfumag&pid=15172&blog_cim=%20%C9retts%20E9gi%20Ugyan...%20H%F3d%EDt%20a%20n) (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.).

<sup>68</sup> BISZTRAY Gyula, *Petelei István családja*, Bp., Egyetemi Nyomda, Bp., 1949, 6-7.

<sup>69</sup> Két ilyen véleményt idéznék illusztrációként: „*Mi Magyarok nagyon sok kiváló íróval költővel büszkélkedhetünk, de ugylátszik most olyan kort élünk amikor nem ezt kell tudni, sajnálom és szerintem ezzel nem vagyok egyedül*”. Komment a következő íráshoz fűzve:

mert ennél jobban félreismerni vagy inkább nem ismerni egy íróembert, egy életpályát és egy életművet szinte lehetetlen.

A 2008-as érettségi felkavarta indulatok egyébként viszonylag hamar lecsendesedtek. Talán része volt ebben az internet olvasóit (is) megszólító szakmának, hiszen röviddel a Petelei-polémia kitörése után a Magyartanárok Egyesülete máris leszögezte, igen jónak voltak nevezhetők a feladatok.<sup>70</sup> Ennél jóval fontosabb volt azonban Fenyő D. György állásfoglalása, aki a Petelei-polémiát két kérdéskörre vezette vissza. „Számomra meglepő módon erről a feladról meglehetősen hangos vita bontakozott ki. (...) Általános kérdésként ismét felmerült, hogy adható-e elemzésre az érettségi vizsgán olyan műalkotás, amely nem volt tananyag, vagy – egy kissé tágabban – amelynek legalább a szerzőjéről nem tanultak a diákok. (...) A szerző a 19. század végi novellisztika jelentős alakja, az erdélyi irodalom egyik legnagyobbja, a balladisztikus hangnem és a realista emberábrázolás összehangolója. Habár soha nem tartozott az irodalom élvonalába – életében távol tartotta ettől vidékisége, személyes pesszimizmusa és depressziója, valamint szemléletének modernitása –, de irodalmi jelentőségét soha nem kérdőjelezték meg. A Nyugat novellistái is elődjüknek tartották, és többször, több hullámban történt kísérlet nagyságának bizonyítására (legutóbb például az 1970-es évek végén, amikor az ún. századvégi novellisztika, többek között Petelei István is bekerült a középiskolai tankönyvekbe). (...) Úgy vélem, a novella szövege önmagában megkérdőjelezhetetlen. Nézzük a szöveghez feladott kérdéseket! (...) Ezek a szempontok bizony megválaszolhatók a szerző, a kor, a stílusirány, az irodalomtörténeti értékelés nélkül is.”<sup>71</sup>

Ez a vélemény több szempontból is érdekes. Egyrészt szembenéz az érettségi módszertani kérdéseivel, de ez nem tárgya a jelen írásnak. Másrészt viszont *A könyörülő asszony* érettségi bázisszövegnek való alkalmasságát két érveléssel bizonyítja. Az első, hogy a novella mindenféle előismeret nélkül is jól elemezhető írás.<sup>72</sup> A második viszont, hogy Petelei Istvánnak helye van a magyar irodalmi kánonban, s már igen hosszú ideje bele is tartozik. Fenyő D. György olyan kulcskifejezéseket használ az író kapcsán, mint „az erdélyi irodalom egyik legnagyobbja” és a „Nyugat előde”, aki rendelkezik „irodalmi jelentőség”-gel és „nagyság”-gal. Ennek ellenére mégis leszögezi, hogy Petelei „soha nem tartozott az irodalom élvonalába”.

A fenti érvelés tehát – bármilyen meggyőzőnek is bizonyult a kételkedők számára – egyfajta paradoxont rejt, pontosabban markánsan összefoglalja Petelei „ismeretlenségének” egy újabb aspektusát. Hiszen hogyan maradhat egy szerző olyan teljességgel ismeretlen, mint Petelei (akit, íme, 2008-ban ismét be kell mutatni, akinek ismét bizonygatni kell a nagyságát), ha egyszer „irodalmi jelentőséget soha nem kérdőjelezték meg”, a Nyugat időszaka óta (vagyis épp száz évvel az érettségi éve előtt!) „több hullámban történt kísérlet nagyságának bizonyítására”, a tananyagban (és így a köztudomás kánonjában) pedig már az 1970-es évek végétől elfoglalta a maga helyét?

S ennél a paradoxonnál érdemes visszagondolni az idézett véleményekre, amelyek nemigen voltak képesek megegyezni abban, része-e, része volt-e Petelei István a tananyagban, az ő tananyaguknak. Fenyő D. György ugyanis nem túlzott: a középiskolában (bár kezdetben csak a gimnáziumban) mindnyájan tanultunk, tanulhattunk Peteleiről az utóbbi majd’ negyven (s 2008-tól visszszámolva is harminc) évben. 1979-ben jelent meg ugyanis először a friss, már az átdolgozott

*Érettségi: Peteleire kevesen számítottak*, i. h. „Petelei István, – már aki hallott róla, – életrajzából megtudhatjuk, hogy »túlságosan liberális és megbocsáthatatlan darwinista«, ráadásul ötvennyolc éves korában halt meg egy elmegyógyintézetben. Vas István zsidó rabbik gyermeke... Vajon miért érzem úgy, hogy Berzsényi Dániel kilóg a sorból? Lehet, hogy őt még ismerjük? Lehet, hogy Berzsényit magyar írónak tartjuk? Szerintem ma a maturálók nem a Magyar, hanem talán a jövő Magyarországnak érettségijét írták meg. Azt az érettségít, amelyben, mint egy idegen, kihalásra ítélt nemzet tagjaként Berzsényi Dániel valamilyen hiba folytán bekerült.” Izraeli, vagy magyar érettségi volt ma?, <http://www.rimaszombat.polgariinfo.hu/modules.php?name=News&file=article&sid=7948> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.). Megjegyzendő, hogy e radikális vélemény írója sem jutott tovább Petelei megismerésében Hegedűs Géza interneten is elérhető életrajzában, amelyben valójában így szerepel a két fenti szókapcsolat: „A konzervatívoknak ugyan túlságosan liberális és megbocsáthatatlan darwinista, a haladó tanítványoknak ugyan túl reménytelenül pesszimista, de együtt ismerik el rendkívüli tehetségét, művészi színvonalát, európai magyarságát.” HEGEDŰS, i. m.

<sup>70</sup> Magyartanárok Egyesülete: *Kitűnők voltak az idejé tételek*, <http://www.kultura.hu/magyartanarok-egyesulete> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)

<sup>71</sup> FENYŐ D. György, *Magyarérettségi, 2008: Személyes tájékoztató, összefoglaló és elemzés az írásbeliről*, <http://www.tani-tani.info/091fenyo> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)

<sup>72</sup> Részlet a novella „minielemezéséből: „kiváló novella. Érdekes és markáns a jellemábrázolása, érdekes a két középponti figura, kifejtett az a lélektani folyamat, ami Katibán végbemegy. Érdekes a monológ alkalmazása a két irányú jellemzés eszközeként. Szintén érdekes a kisvárosbeli elbeszélő szerepeltetése, a szerkezet nyitottsága. Sok olyan apró mozzanat van a novellában, amelyek végtelenül gazdaggá és árnyalttá teszik.” Uo.

tantervi követelményeknek megfelelő tankönyvcsalád harmadikos tagja a hozzá illő szöveggyűjteménnyel, benne pedig *A jutalom* című Petelei-elbeszéléssel.<sup>73</sup>

Persze 2016-ból visszatekintve már jól látszik: igaz, hogy az érettségi nyolc éve egy rövid időre reflektorfénybe helyezte az „ismeretlen” Peteleit, akinek ezzel – elvileg – megtörtént egy sokadik újrafelfedezése, ez azonban ma már nem tűnik igazi „áttörésnek” (amelynek nyilván csak az egyik oka, hogy a kényszerű vizsgatétellé-válás egyetlen írónak sem hozhat igazi népszerűséget). Lehet-e akkor csodálkozni azon, hogy a tananyagba való 1979-es bekerülés (botrány, polémia, sőt internet nélküli) eseménye sem oszlatta el igazán a Petelei életművét körüllegő titokzatos ködöt?

Olcso megoldásnak kínálkozna a vélekedés, hogy a magyartanárok mindig éppen az ő elbeszéléseit hagyták ki a tananyagból az elmúlt harminc-harmincnyolc évben. Ezzel azonban semmiképpen sem magyarázható „ismeretlensége”, s az, hogy miért éppen *A könyörülő asszony* tétellé tételekor tört ki az új érettségi körüli vita (négy évvel és hét feladatlappal annak bevezetése után!). Az új érettségi deklaráltan a(z akár) ismeretlen irodalmi szövegek értésének és értelmezésének kompetenciáját vizsgálta, vagyis valóban bármilyen irodalmi művet meg lehetett volna adni a szövegértelmező tétel kísérőjeként. Ehhez képest azonban a kijelölt szövegek mindvégig teljességgel belül maradtak a „hivatalos” tananyagban: Petelei írása Mikszáth Kálmán (2005. május, 2006. február), Kosztolányi Dezső (2005. október), Móricz Zsigmond (2006. október), Sánta Ferenc (2007. május) és Csáth Géza (2007. október) novellája után került be a vizsganyagba.<sup>74</sup> Közülük pedig sem Sántára, sem Csáthra nem illik a „közismert”, „életrajzi szempontból ismert”, „köztudomásúan tananyag”, „a tanári gyakorlatban mindenképpen tanított” jelző. Épp ellenkezőleg, sokkal több mindenben hasonlítható kánon- és tantervbeli helyzetük a Peteleiéhez.<sup>75</sup> Művük tételszöveggé válása mégsem váltott ki nagy rácsodálkozást és heveny vitákat, s ismeretlenként sem vitatták jelentőségüket. (Még ha esetleg egyes iskolákban, egyes tanárok az ő műveiket sem vették bele óráik anyagába.)

Ami pedig Peteleinek a tankönyvekben (és nem általánosságban, a tantervben vagy a tananyagban) elfoglalt helyét illeti: az író – szerényen, egyetlen írással, de – 1979 óta folyamatosan, állandó szereplője volt az iskolai tananyagban, nemcsak tankönyvi (tehát elemző, emlegető), hanem szöveggyűjteményi, tehát kézzel fogható, kézbe vehető, elolvasható, (meg)ismerhető szinten is. A legközismertebb szöveggyűjtemények mind tartalmazták egy-egy novelláját: a már említett „Szegedy-Maszák”-ban *A jutalom*, a „Mohácsy”-ban és a „Domonkos”-ban az *Árva Lotti*, a „Pethőné”-ben és Forgács Anna „Helikonos” gyűjteményében *A tiszta ház* szerepelt. Eisemann György és szerzőtársai nagy szakmai igényű, de gyorsan a tananyagcsökkentés áldozatává váló sorozatuk megírásakor pedig a *Lobbanás az alkonyatban* válogatták be a vonatkozó szöveggyűjteménybe.<sup>76</sup> Csak az egykor népszerű „Madocsa”-sorozat szöveggyűjteménye nem tartalmazott Petelei-elbeszélést, de az egyéb hiányok miatt ehhez amúgy is szokásban volt a „régii Mohácsy”-szöveggyűjteményt megrendelni és használni.<sup>77</sup>

<sup>73</sup> *Irodalmi szöveggyűjtemény III.*, szerk. RITÓÓK Zsigmond, SZEGEDY-MASZÁK Mihály, VERES András, Bp., Tankönyvkiadó, 1979.

<sup>74</sup> Az egyes feladatlapok megtalálhatók az Oktatási Hivatal oldalán:

[http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/feladatsorok\\_vizsgataryankent/DARI\\_ErettsegiFeladatsorok/oh.php?id=erett\\_ut\\_reszlet](http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/feladatsorok_vizsgataryankent/DARI_ErettsegiFeladatsorok/oh.php?id=erett_ut_reszlet) (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.).

<sup>75</sup> Ha pedig méltatlan módon szeretnénk lerángatni őket a korábban idézett egyes Petelei-kommentek színvonalára, Sánta Ferencsel kapcsolatosan bizony sokak számára nem egyértelmű, hogy *Húsz órája* nem kommunista regény, Csáth Gézaról pedig köztudott, hogy morfinista volt, aki idegrohamában végzett a feleségével, maga pedig elmeorvosintézetben halt meg, öngyilkosságot követve el. Vagyis a kommentek Peteleit negatívan beállító érvei – kisebb variációval – velük szemben is bőséggel hangoztathatók lettek volna.

<sup>76</sup> Az egyes taneszközöket a főszövegben szándékosan említettem a közismert, kissé tiszteletlen, az iskolai mindennapokban gyakran (f)elhangozó nevükön. Adataikként – a számos utánnymás miatt – a létező legutolsó kiadását rögzítettem. A „Kronika Novás” „Szegedy-Maszák”: *Irodalmi szöveggyűjtemény a gimnázium III. osztálya számára*, szerk. SZEGEDY-MASZÁK Mihály et al., Bp., Kronika Nova, 2007. A „Mohácsy”: *Irodalmi szöveggyűjtemény 11.* (korábban III.), szerk. MOHÁCSY Károly et al., Bp., Kronika Nova, 2013. A „Domonkos”: *Irodalmi szöveggyűjtemény III.*, szerk. DOMONKOS Péter, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2007. A „Pethőné”: *Irodalom 11.: Szöveggyűjtemény*, szerk. PETHŐNÉ NAGY Csilla, Bp., Nemzedékek Tudása (2014 előtt Nemzeti) Tankönyvkiadó, 2014. Igaz, Petelei novellája a kötet a Kronika Kiadónál forgalmazott elődében még, az OFI kiadta utódában pedig már nem szerepel. A „Helikonos”: *Irodalmi szöveggyűjtemény érettségizőknek II.: A magyar szépprózából és verses nagyepikából*, szerk. FORGÁCS Anna, Bp., Helikon, 1998. Az Eisemann-féle: *Irodalom szöveggyűjtemény 16-17 éveseknek*, szerk. EISEMANN György, H. NAGY Péter, KULCSÁR-SZABÓ Zoltán, Bp., Korona, 1998.

<sup>77</sup> A „Madocsa”, amelyben nem szerepelt Petelei-írás: *Irodalom szöveggyűjtemény – Középiskola 11.*, szerk. MADOCSAI László, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2007. A hozzá-helyette használt, egy időre jogilag a Nemzeti Tankönyvkiadónál maradt „régii Mohácsy” (ugyanazt a szövegkorpuszt ugyanis 1998-tól a fentebb már említett Kronika Nova Kiadó is forgalmazta): *Irodalmi szöveggyűjtemény középiskolák számára III.*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001.

Amikor tehát az új érettségi feladatot megfogalmazták, Peteleinek és munkássága egy kis szeletének – elvileg – teljes mértékben benne kellett volna lennie a „köztudalomban”, de legalábbis a tanárok szakmai ismeretei, tanítási élményei és az egykori gimnazisták, felvételizők és „jó tanulók” emlékei között. Igaz, éppen nem *A könyörülő asszony* című novellájának, de egy-egy művének legalább annyira ismerősnek kellett volna lennie a gimnáziumba és szakközépiskolába járók és az ott tanítók körében, mint a megelőző évek érettségi szereplői közül Csáth Gézának vagy Sánta Ferencnek.<sup>78</sup>

Nyilván nincsen egyetlen helyes válasz arra a kérdésre, vajon Petelei, akit elvileg évtizedek óta tanítunk, és életműve, amely legalább is évtizedek óta az irodalmi kánon része, miért ismeretlen még mindig. Hogy miért van szükség ismétlődő újrafelfedezésére, biztosan nem válaszolható meg egyetlen okkal. Ám ez a szinte nemzeti amnéziának tekinthető jelenség részben legalább is bizonyosan magyarázható azzal, hogy Peteleinek szinte védjegye a nem ismertség, a róla szóló szakirodalmi beszédmód alaptétele az elfelejtettség és az újrafelfedezés szükségessége. Így aztán azon sem lehet csodálkozni, hogy amikor – számos különböző ok miatt – 2008-ban vita tárgyává vált művének az érettségin való szereplése, a tekintélyekre hivatkozó, gyors információt szerezni akaró közvélemény is ezzel a – nem igazán bizonyítható – ténnyel érvelt. Mind a közvéleményt, mind pedig a felületesebb szakszerzőket pedig kézikönyvek és irodalmi életrajzokat tartalmazó népszerűsítő munkák látták el információkkal: amelyek különös módon széles tárházát nyújtják a biográfiai toposzoknak és életrajzi tévedéseknek.

### 3. Petelei, az elfelejtett pesszimista – Lexikonok és legendák

Ha elkezdünk olvasni egy méltatást, szakcikket vagy akár csak lexikon-szócikket Petelei Istvánról, két jelenség azonnal szembetűnik. Az első, hogy az adatok terén sok a tévedés és pontatlanság, még Petelei halála után több mint 100 évvel is. A másik pedig, ami jóval fontosabb, hogy szinte nincs is olyan méltatás vagy életismertetés, amely ne Petelei (érthetetlen) ismeretlenségére és súlyos betegségére helyezné az alapvető hangsúlyt.

A pontatlanságokra könnyű volna a Peteleivel jóformán kortárs lexikonokat példaként említeni: Török Zsuzsa még a *Pallas Nagy Lexikon*ából származó, az író életében, a vele való egyeztetés után megírt, Négyesy László-féle szócikkben is hat hibát talált<sup>79</sup>, többek között egy (*Alkonyat* című) fantomkötetet, holott azóta is ezt a szócikket szokás alapul venni Petelei életének gyors megírásánál.<sup>80</sup> A *Magyar Életrajzi Lexikon*nak<sup>81</sup> még a javított, 1990-es kiadása sem helyesbíti korábbi tévedéseit. A *Romániai Magyar Irodalmi Lexikon*ban sem helyes minden adat.<sup>82</sup>

<sup>78</sup> Mégér egy lábjegyzetet, az érettségin való hangsúlyos megjelenése óta milyen érdekesen alakult Petelei szöveggyűjteményi elismertsége. Pethőné Nagy Csilla tankönyvének és szöveggyűjteményének sokadik átdolgozásából, amely immár az OFI és nem a (Nemzedékek Tudása / Nemzeti) Tankönyvkiadó gondozásában rendelhető meg, Petelei ismét kimaradt, úgy tűnik, végleg. Ezzel szemben az OFI által fejlesztett új, kísérleti tankönyv szöveggyűjteményében az eddiginél jóval hangsúlyosabb szerepet nyert el, ugyanis immár nem egy, hanem két írással van jelen, mégpedig olyanokkal, amelyek eddig egyetlen korábbi szöveggyűjteményben sem voltak olvashatók. Ezek: a *Parasztszégyen* és *A székek. Irodalom szöveggyűjtemény 11.: Kísérleti tankönyv*, szerk. MAGYAR Tünde, VALACZKA András, VELKEY György László, Bp., Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015. Így elmondható, hogy miközben hivatalosan jelenleg csak ez a két könyv található meg az államilag támogatott, tehát az ingyenes/tartós tankönyvek programjába is bekerült taneszközök listáján, a Petelei novellisztikájának feldolgozásával kapcsolatos stratégiájuk gyökeresen eltérő. A tankönyvlistán nincs rajta, de még kapható a Krónika Nova Kiadó *Szines irodalom* sorozatának vonatkozó kötete (melyet a korábbi, Mohácsy Károly-félekből szerkesztettek át az alkotó halála után), ebben továbbra is megtalálható az *Árva Lotti (Irodalmi szöveggyűjtemény 11.*, szerk. MOHÁCSY Károly et al., Bp., Krónika Nova, 2013), de ha az akkreditációra vonatkozó szabályok nem változnak a jövőben, ez a szöveggyűjtemény nemsokára végleg kikerül a használatos taneszközök közül. Az érvényes kerettantervben Petelei továbbra is szerepel, választható szerzőként, név szerint megemlítve: „A századvég és századelő novellisztikája (műelemzési lehetőségek, pl. *Gozsdu, Petelei, Gárdonyi, Tömörkény, Bródy Sándor műveiből*)”. Lásd: [http://kerettanterv.ofi.hu/03\\_melleklet\\_9-12/index\\_4\\_gimn.html](http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html) (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.).

<sup>79</sup> TÖRÖK, *Petelei István és az irodalom sajtóközege*, i. m., 10-11.

<sup>80</sup> Például két alapvető hiba, a *Jetti* kötet 1893 helyett 1894-re datálása és az *Alkonyat* téves feltüntetése az első *Magyar Irodalmi Lexikon*ban is benne van: *Magyar Irodalmi Lexikon*, szerk. dr. VÁNYI Ferenc, Bp., Studium, 1926.

<sup>81</sup> *Magyar Életrajzi Lexikon 1000-1990*, szerk. KENYERES Ágnes, internetes változat, <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.). Például a *Jetti* kötet megjelenési évszáma 1894 benne 1893 helyett, Peteleleit pedig nemcsak egyszerűen Turgenyev követőjeként említi, de erről szól egyetlen, a szerző pályáját bemutató mondata.

<sup>82</sup> *Petelei István emlékezete* szócikk = *Romániai Magyar Irodalmi Lexikon*, szerk. DÁVID Gyula, 2006-os, legújabb, internetes kiadás, <http://mek.oszk.hu/03600/03628/html/p.htm#PeteleiIstv%C3%A1n> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.). A *Mezőségi út* című Petelei művet *Mezőgazdasági útként* említi, 1910-re teszi a posztumusz *Elbeszélések* megjelenését (1912 helyett), valamint úgy tűnhet, nem kívánja figyelemmel kíséni a nem romániai Petelei-novellaválogatásokat, Bisztray Gyula 1955-ös gyűjteményét mégis megadja. Ezzel a módszerrel viszont (nyilván) szándéktalanul, de azt sejteti, hogy az anyaországban ezután már nem jelent meg több Petelei-elbeszéléskötet.



Mindez talán azért lehet érdekes, mert ez az egyébként megbízható és adatgazdag szöveg több más helyen is könnyedén elérhető az interneten – benne a téves tényekkel.<sup>83</sup>

Az *Új Magyar Irodalmi Lexikon*ban Csűrös Miklós rajzolta meg az író portréját körülbelül egyetlen hasábjában.<sup>84</sup> A régi *Magyar Irodalmi Lexikon* még egy kicsit többet, mintegy másfél hasábját szánt az író munkásságára.<sup>85</sup> De kapott egy rövid szócikket Petelei az 1926-os első *Magyar Irodalmi Lexikon*ban is.<sup>86</sup> Míg az utóbbi ismertetés csak néhány életrajzi adatot tartalmaz, s csak apróbb évszámhibákat<sup>87</sup> lehet benne találni, az 1965-ös *MIL* látszólagos megbízhatósága mellett már számos olyan tény is közöl, amelyek inkább a legendák közé számítandók. Az író műveinek listáját például teljességgel összezavarja.<sup>88</sup> Fontosabbak viszont az életrajz téves adatai: ilyen Petelei „félíg székel” származása, illetve betegségének (téves diagnózis felhasználásával történő) erőteljes kiemelése. Az író életét ismertető huszonegy sorból kilenc a betegségről szól, benne olyan téves adatokkal, mint hogy „1881-től néhány évre visszavonult Marosvásárhelyre, részben szívbaja miatt”, és hogy „súlyos betegsége miatt elvonul, aszkétikus életmódot folytatott”<sup>89</sup>. A csúcspontot a máig ható, egy egész életutat összemosó zárómondat jelenti: „Nyugtalan, fiatalon megtámadott idegzete azonban mindenre érzékenyen reagált, a magány sem tudta megnyugtatni, s végül a kolozsvári elmegyógyintézetben halt meg.” Az eredmény: a majdnem hat évtizedes életút teljességgel a betegségnek rendelődik alá – a valósággal jórészt ellentétesen. Ugyanakkor sajnos az *ÚMIL*-ről sem mondható, hogy tökéletesen pontos lenne. Bár több évszáma is példásan az, mégis rosszul adja meg az író vallását, sőt, Petelei pályakezdését is, azt 1879-re téve 1878 helyett<sup>90</sup>, a Keletnél és a Kolozsvári Közlönynél való működését pedig egy időre datálja. S itt is megjelenik az író betegségének drámai, ám csak félíg igaz ábrázolása, mivel a szöveg állítása szerint „1891-től gyógyíthatatlan idegbaja miatt visszavonult az irodalmi élettől és a szerkesztői tevékenységtől”.<sup>91</sup> Elmondható tehát, hogy a közkézen forgó irodalmi lexikonok Peteleit nemcsak számos adathibával mutatják be, hanem életével kapcsolatban különböző toposzokat használnak fel, melyek közül még az avatott, friss összefoglalásban is előtérbe tolakodik a betegsége.

Érdemesebb azonban egy egészen új és megbízhatónak tervezett (hiszen a kiváló szellemi műhely Debreceni Egyetemhez köthető) összefoglalást szemügyre venni. A *Mikipédia*, vagyis *A Debreceni Egyetem Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézetének (MIKI) alternatív szabad enciklopédiája* egy – sajnálatosan félbe maradt, de – izgalmas kezdeményezés, amely olyan, ismert és kevésbé ismert szerzőkről ad életrajzi és szakirodalmi áttekintést, mint Kosztolányi Dezső, Ottlik Géza, Görög Demeter vagy Kerekes Sámuel (kilenc készült el). Itt Sinka Judit Erzsébet készített áttekintést Peteleiről.<sup>92</sup> Az életrajz olyan jól sikerült, hogy később a magyar Wikipédiára is átkerült, s ott ma is olvasható.<sup>93</sup> A posztumusz novelláskötetek esetében azonban a

<sup>83</sup> Például a Kriterion kiváló, kereszthivatkozásokkal is ellátott lexikonoldalán: <http://lexikon.kriterion.ro/szavak/3532/> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.) Petelei ismeretlenségével kapcsolatban ma már nem hagyható figyelmen kívül, mi érhető el róla „egyetlen kattintással”, a digitális nemzedék számára: jól bizonyította ezt a 2008-as érettségi vitája is.

<sup>84</sup> *Új Magyar Irodalmi Lexikon*, szerk. PÉTER László, Bp., Akadémiai, 2000<sup>2</sup>, III, 1740-1741.

<sup>85</sup> *Magyar Irodalmi Lexikon*, szerk. BENEDEK Marcell, Bp., Akadémiai, 1965, II, 469-470.

<sup>86</sup> *MIL*, 1926, i. m.

<sup>87</sup> Petelei nem 1870-től, hanem 1871-től járt a bölcsészkarra, nem 1886-ban alapított a *Kolozsvárt*, hanem 1887-ben (de ezt az adatot csak Kozma Dezső helyesbítette először 1969-ben, így egy 1926-os életrajz nyilván csak a rosszat tartalmazhatta), nem 1892-ben vált meg a szerkesztéstől, hanem 1891 októberében (de ez a hiba érdekes, mivel a későbbi szakirodalomban nem 1892, hanem már 1890 jelent meg ezen adat téves említéseként).

<sup>88</sup> 1889-re feltűnik egy teljességgel légből kapott *Csulakok* című elbeszéléskötet, a *Jetti* 1894-es 1893 helyett, *Az én utcám* pedig (bár helyes a dátuma), a nála 13 évvel későbbi *Vidéki emberekkel* együtt tárgyalatik, ezzel egy teljességgel megtévesztő „fejlődési sort” alakítva ki. *Az életről*, amely a szerzői kötetekben található novellatermés kis híján felét tartalmazza, egy szó sem esik.

<sup>89</sup> Az év valójában 1891, a betegség agyvérzés (vagy stroke). Ráadásul ezzel a téves 1881-gyel a lexikonbeli Peteleinek akkor is súlyosodik a betegsége, amikor valójában épp megindult sikeres újságírói pályája, s épp majdhogynem makkegészséges volt.

<sup>90</sup> A két mondat közül egyik sem teljesen egyértelmű. Az első esetben ez olvasható: „*Örmény kat. kereskedő családból származott*”: kérdés, hogy *örmény katolikus* vagy *örmény, katolikus* kell-e ezen érteni (a második lenne a helyes). A második mondat: „1879-ben elbeszélései föltűnést keltettek a Magyarország és a Nagyvilág c. lapban.” Ez tulajdonképpen igaz, s a szócikk nem állítja, hogy ez a pályakezdés éve lenne, egy kijegyzetelő lexikonhasználó számára azonban ezt valószínűsíti.

<sup>91</sup> Idegbetegsége korábban megkezdődhetett már, viszont nem ezért, hanem több (talán két) agyvérzése miatt vonult vissza.

<sup>92</sup> SINKA Judit Erzsébet, *Petelei István*, <http://irodalom.arts.unideb.hu/kutatas/mikipedia/szocikkek.php> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.).

<sup>93</sup> A szócikk egy 2012-ben indult program keretében készült, 2013-ban került fel az egyetem honlapjára, míg a gyakorlatilag szó szerint azonos életrajzi szöveg csak 2014. február 28-án jelent meg a Wikipédián a Kiscsuti nicknevű szerkesztő jóvoltából, aki – úgy tűnik – nem azonos a Debrecenben dolgozó szócikk-szerzővel. (Elszomorító, hogy a Wikipédia elveivel teljességgel ellenkezően a debreceni oldal azóta sem szerepel a szócikk forrásaként megadva.) A laptörténet:

2013 elejéig, az adatgyűjtés befejezéséig megjelent tizenháromból már csak nyolcnak az adatait sikerült összegyűjteni, Török Zsuzsa a *Szerzői köteteket* tartalmazó munkájáról pedig egyszerűen nem derül ki a szócikkből, hogy ez a kritikai kiadás, melyet oly sok szakíró is hiányol: ehelyett a(z) egykötetesként jelzett) munka egyszerűen egy újabb válogatásnak tűnik. Annál különösebb ez, hiszen az említett kritikai kiadást éppen a Debreceni Egyetem adta ki.<sup>94</sup> Hasonlóan hiányos a szakirodalmi rész is, amely a két monográfián kívül mindössze öt, igen esetlegesen kiválasztott tanulmány leírását adja meg<sup>95</sup>, holott pusztán a két monográfia irodalomjegyzéke segítségével is ezek sokszorosa lett volna fellelhető.

Így nem lehet csodálkozni azon, hogy e szócikk szövegrésze is azonnal elmélyíti a hiány és az ismeretlenség érzését Peteleivel kapcsolatban: „*Petelei István kezdetben az irodalomkritikai érdeklődés tartományában állt, de a későbbiekben a másodrangú írók körébe került.*” – kezdődik *A legújabb szakirodalom tükrében* rész, majd megtudjuk, hogy Kozma Dezső könyve után „*egészen a közelmúltig nem született monografikus igénygel fellépő kötet az író életművéről*”, Török Zsuzsa műve viszont a novellákról írott tanulmányok után végre „*a Petelei-korpusz még kiaknázatlan részére is ráirányította a figyelmet.*”<sup>96</sup> Bár mindez természetesen részben igaznak tekinthető, ám valójában a szokássá váló információs sémát követi Petelei életművével kapcsolatban: az íróat alig ismerték meg – majd elfelejtették – újra felfedezték – napjainkban pedig megint újra felfedezik.

Ha a szócikkek és lexikoncikkek után a Peteleiről írt bővebb áttekintéseket is szemügyre vesszük, a fent már említett séma még inkább kirajzolódik. Kiválóan tanulmányozható az író „ismeretlen” életével és életművével kapcsolatos közhelyek és „legendák” összessége két szövegen: Hegedüs Géza már említett arcképén és egy viszonylag új, 2013-as, ráadásul Erdélyhez kapcsolható Petelei-válogatáskötet előszaván.

Érdekes az előbbivel kezdeni, hiszen ez a közismertebb is.<sup>97</sup> Ahogyan a szerzőtől megszokott, tárgyához e szövegében is valóságos érzelmi viszony fűzi. Talán ennek köszönhető, hogy az írás kezdőmondata olyasmi, ami ritkának tűnhet Petelei-felemlegetésekor: „*akinek valami kis köze van irodalmunkhoz, akkor is tudja, hogy a legelső sorában van a helye, hogy világirodalmi méretekkel mérve is a századforduló legnagyobb elbeszélői közé tartozik, ha történetesen alig olvasott tőle egy-két novellát, sőt talán még akkor is, ha nem olvasott tőle semmiféle.*” Vagyis Hegedüs Géza látszólag az író ismertségére hivatkozva indítja portréját, igaz, inkább a név, mint az életmű olvasottságára utal. Tovább olvasva azonban máris megérkezünk az első toposzhoz: az író tényleges ismeretlenségéhez: „*az olvasó nagyközönség, az irodalom címzettje manapság már a nevét sem ismeri, holott Peteleinek mindiglen fontosabb volt az olvasó, mint az irodalmi szakember.*”<sup>98</sup> E két kezdőállítás – bármiféle szakirodalmi reneszánsz ellenében is erősen és folyamatosan hatva, az internet segítségével is – generációkba sulykolhatja bele Petelei már eddig is emlegetett ismeretlenségét, lévén ez az egyetlen nem-lexikoncikk életrajz az íróról a világhálón.

A fenti kezdés után olyan életrajzi állítások következnek, amelyek igen különös módon körvonalazzák Petelei alakját. A pályáról ténylegesen szóló két oldalból az első a fiatal Peteleit mutatja be: „*örmény-székely keverék család*”-ját<sup>99</sup>, az ifjú szellemi fejlődését, a Nemzeti Múzeumban felkínált fővárosi állás helyett vidéki tanárságba húzódo pályakezdőt. Hegedüs hosszú sorokon át ecseteli a Petelei-család kulturális és vallási különállását, mint ami jól magyarázhatja az író mizantropiáját vagy épp írásai különös, különc (?) hangját. „*Származása szerint ritka képlet volt a polgárosodó, de a nemesi múlttól el nem szakadó Magyarországon a múlt*

[https://hu.wikipedia.org/w/index.php?title=Petelei\\_Istv%C3%A1n\\_\(%C3%ADr%C3%B3\)&action=history](https://hu.wikipedia.org/w/index.php?title=Petelei_Istv%C3%A1n_(%C3%ADr%C3%B3)&action=history). (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.).

<sup>94</sup> A kritikai kiadás 2013-ban még csak két megjelent kötetel rendelkezett, de már kiadás előtt állt a harmadik-negyedik (mely végül 2014-ben jelent meg). Ez a négy kötet így létrehozta a teljes, kritikai módon megjelentetett Petelei-novellakorpuszt. Jelentőségére, erőnyeire és hibáira később még visszatérek. PETELEI István *Összes novellái: Szerzői kötetek*, s. a. r. TÖRÖK Zsuzsa, Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007, I-II (Csokonai Könyvtár. Források: Régi Kortársaink, 13), PETELEI István *Összes novellái: Sajtómegjelenések és kéziratok 1878-1906*, s. a. r. TÖRÖK Zsuzsa, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2014, III-IV (Csokonai Könyvtár. Források: Régi kortársaink, 16).

<sup>95</sup> Összehasonlításképpen: ugyanitt, a Mikipédián Antal Alexandra a Peteleinél bizvást ismeretlenebbnek nevezhető *Kerekes Sámuel* esetében tizenhárom szakirodalmi tételt ad meg. ANTAL Alexandra, *Kerekes Sámuel*, uo.

<sup>96</sup> SINKA, *Petelei István*, uo.

<sup>97</sup> A korábban már emlegetett, az interneten is elérhető szöveget innenől kezdve ebből a nyomtatott kiadásból idézem: HEGEDÜS Géza, *A magyar irodalom arcképcsarnoka*, Bp., Trezor, 1995<sup>3</sup>, 351-353.

<sup>98</sup> Uo., 351.

<sup>99</sup> Amely sokkal inkább örmény, mint székely, lásd: BISZTRAY, *Petelei István családja, i. m.*, 6-7.

század második felében. Erdélyi örmény-székely keverék családban született, elődei nemzedékek óta kifejezetten jómódú, akár gazdagnak is mondható kereskedők voltak. Vallásukat tekintve örmény-katolikusok. Ez a se nemesi, se jobbágyi, már a feudalizmuson belül is polgári helyzet, amely vallásilag is elkülönült a nagyobb hazai tömegektől, némiképpen a hazai zsidóság módosabb rétegeinek társadalmi viszonylataira emlékeztetett, és éppen ezért lehetőséget adott, hogy kívülről nézzék ne csak az úri és a paraszti hazát, hanem még a javarészt német ajkú – sváb, szász, cipszer – polgárságot is, amely a konkurens természetes ellenszenvével figyelte az örmény, zsidó vagy rác polgárok melléjük gazdagodását. A székely atyafiság pedig még ehhez is sajátos különállást jelentett. A sokgyermekes Petelei család tehát szinte magányos sziget volt Marosvásárhelyen<sup>100</sup> – zárul a jellemzés, amelyről nem lehet mást írni, mint hogy a legteljesebb módon légből kapott és hiteltelen.

Alapvetése már ott téves, hogy a családot örmény-katolikusnak mondja: már Bisztray Gyula is rácsodálkozott, hogy a marosvásárhelyi Petelei-ág 18. századi megtelepedése óta római katolikus volt.<sup>101</sup> Így a vallási elkülönülés tétele, amelyre a szöveg állításainak nagy része épül, máris megdő. Azt is nagyon nehéz volna igaznak tételezni, hogy a székely öntudat vagy rokonság egy (örmény vagy nem örmény) családot magányos szigetté tenne Marosvásárhelyen. A legkülönösebb azonban a marxista kategóriákkal dolgozó félmondat a „se nemesi, se jobbágyi, már a feudalizmuson belül is polgári helyzet”-ről.<sup>102</sup>

Hasonlóan vitatható az is, amit Hegedüs a tanulóévekről fontosnak tart elmondani. „Elmélyedt vallásának tanításában. Kezdetben pap akart lenni, de amikor érettségizett fővel Pestre – még nem Budapestre! – jön, hirtelen fordulattal mégis a Műegyetemre iratkozik, hogy építésszámológus legyen. De még ez is tapogatózás. Nemsokára átiratkozik a bölcsészkarra, hogy történelemmel és régészettel foglalkozzék és hamarosan kedvence lesz a haladó szellemű nagy archeológiaprofesszornak, Rómer Flórisnak. Ott is maradhatna mellette tanársegédnek, lehetne idővel maga is professzor, de addigra már továbbragadja az új élmény: a természettudomány.”<sup>103</sup>

A részlet a félreértések tárháza: Petelei ugyanis soha nem akart pap lenni, ezzel kapcsolatban csak édesanyja meg nem valósult tervéről tudni. Efféle elhivatottságának részben ellentmond korán kialakuló zeneszeretete s középiskolás önképzőkori múltja is.<sup>104</sup> Az építésszámológus is téves adat<sup>105</sup>, hiszen Petelei az építészetben csak gondolkodott. Tévedés az is, hogy a leendő író az egyetemen kifejezetten „régészettel” foglalkozott volna: ilyen szak ugyanis ekkor még nem létezett, a történészhallgatók viszont mind látogattak régészeti előadásokat.<sup>106</sup> Petelei is „irodalmi, nyelvészeti, történelmi és művészettörténeti előadásokat hallgatott” neves tanároktól, s több támogatója is akadt: Salamon Ferenc irodalmi irányba kívánta volna indítani, Rómer Flóris pedig a Nemzeti Múzeumban szeretne volna alkalmazni.<sup>107</sup> Szó sem volt viszont egyetemi állásáról: a tanársegédség, professzorság nem más, mint ismét Hegedüs alkotó fantáziájának szuggesztív lenyomata.

A természettudománnyal kapcsolatos zárómondat pedig kifejezetten különös. Egyrészt félreérthető: a korszak régészeinek egy része ugyanis épp a természettudomány felől érkezett az ásatásokhoz. Így Henszlmann Imre, az első igazi régészeti ásatások lefolytatója eredetileg orvos volt, Tömörkény István, a szegedi múzeumigazgató gyógyszerészként végzett, a szintén szegedi régész Móra Ferenc földrajz-természettudományi szakos tanárból lett ásató-muzeológus.<sup>108</sup> Egyébként is, a Hegedüs felhozta érvek Petelei nem annyira természettudományos, mint inkább irodalmi-filozófiai felfedezőútját sejtetik. Másrészt a természettudományok iránti érdeklődésre való hivatkozás Hegedüsnel egy újabb hosszú kitérőt vezet be Petelei szellemi tájékozódásáról,

<sup>100</sup> HEGEDÜS, *i. m.*, 315-352.

<sup>101</sup> BISZTRAY, *Petelei István családja, i. m.*, 6-7.

<sup>102</sup> Török Zsuzsa tanulmánya szerint: „Petelei István családja tipikusan 19. század végi kispolgári kereskedő család.” TÖRÖK Zsuzsa, „Bizonyosan az igazi megelégedés csak a családi életben van”: *Petelei István családtagjaihoz írt levelei*, ItK, 111(2007), 228.

<sup>103</sup> HEGEDÜS, *i. m.*, 352.

<sup>104</sup> Lásd erről például MÁTHÉ, *Petelei István, i. m.*, 8., de már a legkorábbi életrajzokban is feltűnik: GYALUI, *i. m.* Nem mintha egy pap nem lehetne zene- vagy irodalomszerető, de Petelei kamaszkorából alapvetően a sokszínű érdeklődésről, nem pedig a Hegedüs feltételezte vallásos elmélyedésről maradtak fenn emlékek.

<sup>105</sup> Gyalui Farkas annak idején utánajárt, s megállapította, hogy Petelei ugyan látogatta egy évig a Műegyetemet, hiszen ott ismerkedett össze későbbi barátjával Bedőházy Jánossal is, mégsem iratkozott be soha: leckeönyve 1871-ben, a bölcsészkar első tanévvel kezdődött, vagyis érettségije után egy évig „szabadúszóként” élt a fővárosban, nem pedig rendes egyetemistaként. GYALUI, *i. m.*, 9-11.

<sup>106</sup> DR. KÜRTI Béla, *A régész Móra = Az ezerarcú Móra Ferenc*, szerk. BALOGH Csilla, Szeged, Móra Ferenc Múzeum, 2007, 5-9.

<sup>107</sup> BISZTRAY, *Petelei István, i. m.*, 7.

<sup>108</sup> KÜRTI, *i. m.*, 8.

amelyről ismét nehéz jót mondani. Nem szolgál ugyanis másra, mint hogy (az író „haladó” voltának bizonygatásán túl) megmagyarázza Petelei rejtélyes pesszimizmusát. Véggököztesítése: „*a teológiai világkép elenyészése pesszimizmusba torkoll.*”<sup>109</sup> Ilyen egyszerű volna: a hitét vesztett író már ifjan pesszimiztává vált? Ahhoz, hogy erre a kérdésre nemmel válaszoljunk, nincs szükség semmiféle modern irodalomelméleti érvelésre. Elegendő csak Bisztray Gyulát idézni: milyen fontos szempont a Petelei-novellák elemzésénél, értelmezésénél a vallásosság, a hit aspektusa. Vagy elolvasni az író első kötetben kiadott levelét, amelyet már jócskán felnőttkorában írt, s amelyet így zár: „*Tartson meg a Jézus olyan szeretetben, amilyenben én tartalak.*”<sup>110</sup> Így azután alapjaiban kérdőjeleződik meg Hegedüs fő állítása, hogy Petelei bölcseleti és antiklerikális alapon pesszimizista lett.

Mindenesetre a pesszimizmust érdemes az író ismeretlensége mellett másodikként felvenni a Peteleivel kapcsolatos örök legendák listájára. Valószínűsíthető, hogy Hegedüs fenti, teljességgel téves eszmefuttatását is e toposz ismerete váltotta ki: feltételezve, hogy Petelei pesszimizista volt, igyekezett e jelenséget megmagyarázni.

Az sem igaz, hogy a fiatal Peteleit természettudomány-élménye távolítaná el a fővárostól: arról ugyanis Hegedüs nem ír, hogy Petelei szülei miatt pályázik meg egy otthoni tanári állást (melyet nem nyer el), ekkor kezdődő súlyos betegsége pedig mindettől függetlenül nem sokkal később mintegy négy évig tartó tétlenségre kárkoztatja.<sup>111</sup> Ehhez még hozzá lehet tenni, hogy sem Pesten, sem otthon nem a természettudomány, hanem a társadalom- és történelemtudomány körében végzett szakmai munkát, hiszen mindaddig, míg a szépirodalom felé nem fordult, a céhek történetével kapcsolatban kutatott és publikált.<sup>112</sup>

A fentiek után végre – immár Hegedüs arcképvázlatának utolsó oldalra érve – szóba kerül Petelei harminc éven át tartó írói pályája is. Ám erről is leginkább csak erős pontatlanságokat olvashatunk, mint például az alábbi három, semmivel sem igazolható állítás: „*Korai novellái prózában írt balladák, de olyan prózában, amelyeket szinte versszerűen, ritmikusan lehet olvasni.*”<sup>113</sup> „*A balladai hang mellett egyre erősebb írásaiban a szatíra, de olyan szatíra, amelyben nincs semmi igazán nevetnivaló. Sokan meg is sértődnek tőle, mert azok is magukra ismernek szemléletesen ábrázolt és a leírás puszta tényével elmarasztalt alakjaiban, akikre nem is gondolt.*”<sup>114</sup> „*Petelei életműve teljes: novellái és remekműű regénye, A fülemüle (sic!) komor, reménytelen, de teljes körképet örökítenek meg egy világtól elmaradt, embertelenségekkel teljes vidéki városi világról, csalódottokról, eltévelyedettekről, az örület határán tévelygőkről és megtévelyodottokról. Saját lelkében élte mindezt. És ez a lélek túl érzékeny volt.*”<sup>115</sup> Az utolsó sor mintha nemcsak azt sejtetné, hogy a novellák sötétsége Petelei búskomorságából eredeztethető, hanem azt is, hogy visszahatott arra.

Ezzel egy újabb legendás(itott) tény rögzül Hegedüs írásában: Petelei általános búskomorsága. Holott a „*mániákus depresszió*”, melyet Hegedüs már portréja első bekezdésében

<sup>109</sup> „*Megismeri Darwin tanait, kezdetben lelkiismereti okokból vitába száll a modern biológiával, de idegőrlő lelki válságokon át végül is győz az igazság szomjúsága. Egészen közel került a materializmushoz, ugyanannak a biológiai determinizmusnak hittvallója, amely körülbelül ugyanebben az időben alakítja ki Zola naturalizmusát. De a teológiai világkép elenyészése pesszimizmusba torkoll.*” HEGEDÜS, *i. m.*, 352. Ezek a gondolatok egyébként vélhetőleg Kéri József Petelei-könyve előszavának kerülnek be Hegedüs arcképébe, de jól érzékelhető a különbség, mit írt Kéri (1956-ban Romániában!) korszellemről áthatva, de valódi ismeretekre alapozva, s mit Hegedüs, át- és félreértelmezve és kibővítve a valóságot. „*Mint a kor haladó fiataljait, őt is erősen foglalkoztatja a darwini leszármazástan elmélete. Ezt a haladó felfogást még kolozsvári tanulmányainak idején ülteti el tudatában középiskolai tanára, Parádi Kálmán, a harcos darwinista és materialista. Ifjúságának eszméitől Petelei később eltávolodott. A Parádi iránt érzett mély szeretetét azonban élete végéig megtartotta.*” KÉRI, *i. m.*, 7.

<sup>110</sup> BISZTRAY, *Petelei István családja, i. m.*, 7, *Petelei István Jakab Ödönnek*, 1879. január 18. = *Petelei István irodalmi levelezése, i. m.*, 39.

<sup>111</sup> BISZTRAY, *Petelei István, i. m.*, 7-8.

<sup>112</sup> TÖRÖK, *Petelei István és az irodalom sajtóközege, i. m.*, 78-81, KOZMA Dezső, *Petelei István életrajzi adatai* = PETELEI István, *A jutalom: Novellák*, vál., bev. KOZMA Dezső, Kolozsvár-Napoca, Dacia, 1986, 230.

<sup>113</sup> HEGEDÜS, *i. m.*, 352. Talán mondani sem kell, hogy ez így nem lehet igaz: a ritmikus próza és a „prózában írt ballada” közhely érthetetlen összekötésével, túlmagyarázásával és félreértésével találkozunk az állításban.

<sup>114</sup> E véleményben keveredik Petelei cikkeinek hatásossága, polemikussága, hogy sokszor nem szégyellte kipellengérezni kora visszasságait, s tárcáiban, kritikáiban akár egyes személyekkel kapcsolatban is véleményt nyilvánított („*Másfél év alatt félszáznyi írása olvasható*” – írja a *Kelet* időszakáról Kozma Dezső – „*(...) heves polémiákat elindító cikkek.*” KOZMA Dezső, *Előszó: Petelei István* = PETELEI István, „*Csak egy szabályunk van: igazat kell írni!*”: *Petelei, a hírlapíró és lapszerkesztő*, vál., bev. KOZMA Dezső, Budaörs, Örmény Kisebbségi Önkormányzat, 2002 (Magyar-Örmény Könyvtár, 7), 11.), valamint az a vándoranekdota, hogy az író beleírja ismerőseit a műveibe, mire azok magukra ismernek és megsértődnek. Ilyenről viszont Peteleinél nem tudni: BISZTRAY, *Petelei István családja, i. m.*, 7, 10.

<sup>115</sup> HEGEDÜS, *i. m.*, 353.

(helytelenül) emleget, Peteleit bizonyosan nem jellemezte<sup>116</sup>, s az emlék, melyet többen megörökítettek, Petelei létező jókedve még a késői, személyes levelekben is felfedezhető, már bőséggel az író betegsége idején. Elmondható, hogy Petelei az elérhető családtörténeti adatok alapján nem örökletes betegségben szenvedett. Állapota élete során folyamatosan változott, 1890-es, az őt idegbetegségétől függetlenül érő (két) rosszulletéig teljes erőbedobással volt képes részt venni Erdély irodalmi életében újságíróként és lapszerkesztőként, ekkor írt Szűnyog-cikkeinek ironikus-cinikus, modern, közösségformáló hangvételét pedig hatalmas tévedés lenne valamiféle lelki betegséggel magyarázni. Az 1890-es felépülés után kímélő életmódra szorult, lassanként visszavonult az újságszerkesztői, közírói élettől, s elszenvedett betegsége hatására nyilván neurózisa is súlyosbodott. Am ettől függetlenül 1906-ig még folyamatosan dolgozott új és új novelláin, részt vett családja életében élvezetes leveleket írva, számos új barátságot kötött, s Erdély irodalmi-közösségi életében is tevékenyen közreműködött.<sup>117</sup> 1890 és halála között adott ki összesen hét megjelent könyvéből négyet (az utolsó, *Az élet* ráadásul kétkötetes volt), s kutatásaim alapján elmondható, hogy ekkoriban az addigiak sokszorosára nőtt írói termékenysége is. Így például az élete során megjelent 204 elbeszélése közül 126-ot 1892 után írt, legtöbb friss novelláját egy igen késői évben, 1903-ban jelentette meg, a második legtöbbet pedig 1897-ben és 1902-ben.

Mégis, Hegedüs Géza számára arcképében a komorság, depresszió, lelki baj válik Petelei alakjának – s épp ezért novellisztikájának is – legfontosabb jellemzőjévé. „Az a búskomorság, amelyet az elmegyógyászat »mániákus depresszióknak« nevez, s amely végül is a tébolyultságig hatalmasodott el az írón, rásüti bélyegét egész zordon életművére.”<sup>118</sup> – olvashatjuk még a portré elején: a búskomorság (az emberé) és a zordon szó (az életműé) együtt szerepel az *elmegyógyászat, depresszió, tébolyultság* sok jót nem sejtető kifejezéseivel. Ez a tendencia később is visszatér: „Petelei az egész magyar irodalom legnyomasztóbb írója, még remekműű szatíráiban is; soha nálunk ilyen humortalan szatírákat nem írtak. (...) Petelei meggyötri az olvasót, de olyan művészi színvonalon, hogy lesújtva egyben felemeli a lelket.”<sup>119</sup> Jól látható, hogy az emberre és a betegségekre vonatkoztatható fogalmak az életmű magyarázóivá válnak. Különösen kiváló példa erre ez a mondat: Petelei „az igényes olvasmányokat igénylők írója volt, azoké, akik elviselik, ha az író az élet komorságait, bánatát, lélekváladását szembesíti velük.”<sup>120</sup>

Ez a kettősség, az egész portrén eluralkodó lelkibetegség-toposz még az olyan életrajzi tényekre is kiárad, mint Petelei (minden szemtanú szerint vitathatatlanul boldog) házassága. „Idősebb korában ugyan végre kijut egy pillanatnyi boldogság is. Szerelmes lesz, viszontszerelemre talál, megnősül, és a kitűnő, hozzá hasonlóan kulturált és érzékeny lelkű asszony szerelmes türelemmel áll az egyre súlyosabban idegbeteg férj mellett.”<sup>121</sup> – írja Hegedüs, a harminchat éves írót „idősebb”-nek, a boldogságot (vagyis a házasságot, amely mintegy huszonkét évig tartott) „pillanatnyi”-nak nevezve. Hiába, hogy Bisztray Gyula és mások<sup>122</sup> is hangsúlyozták, hogy a Petelei-házaspár a férj (ideg)panaszai ellenére igen nagy harmóniában élt, s a feleség szerető társául és igaz támaszául szolgált a betegségét egyébként az utolsó időkig

<sup>116</sup> Az állandó tapintat miatt Petelei betegsége a legtöbb életrajzban csak mint „betegség” említődik, ez azonban nem „kíméli az író emlékét”, hanem sokkal inkább legendásító félreértésekre ad okot. Már első méltatói és értékelői lényé alapvonásának tekintették idegbaját. Schöpflin Aladár például keményen ítélkező *Nyugat*-cikkében így írt: „Nem véletlen, hogy Petelei alakjain oly gyakran lehet konstatálni bizonyos idegrendszerbeli abnormitásokat, – neki magának is, tudjuk, idegbaj tette élete nagyobb részét kínossá.”

SCHÖPFLIN, i. m. Ez a „bennfentes” tudás azután ma is kihát az életmű értékelésére, sőt, megközelítésére. További félreértések okozója, hogy Bisztray Gyula már említett művében szifilisz miatti agykárosodást sejtet, az elborult elmével meghaló Bajza, Kemény és Tompa mellett Petelei sorstársaként felsorolva még Ady Endrét is: „elhatalmasodott rajta a végzetes betegség, mely Bajzától, Kemény Zsigmondtól, Tompa Mihálytól egészen Ady Endréig annyi nagy magyar írói tehetséget fosztott meg értékes alkotó évektől.” BISZTRAY, *Petelei István*, i. m., 9. Ez azonban semmiképp sem egyeztethető össze a kamasz Petelei betegségével. Érdekes, hogy Szentimrei Jenő így jellemezte: „idegösszeomlásnak hívják azt a betegséget, mely miatt 1892-ben visszavonult a lapszerkesztéstől”, pedig ez nem igaz. SZENTIMREI, *Petelei István*, i. m., 22. A Hegedüs említette „mániákus”, vagyis mániás (illetve inkább pszichotikus) depresszió kórtörténetileg nem bizonyított, neurózis, depresszió viszont helyenként már a levelekből is kitetszik. Igen fontos a kórtörténetben az 1890-es rosszullet, amelyet a kortársak agyszéllhűdésnek neveztek (lásd erről: MÁTHÉ József, *Három Petelei-levél*, ItK, 103(1999), 211.), Kéri József agyvérzésként hivatkozik rá („Rövid időközökben kétszer kap agyvérzést.” KÉRI, i. m., 9.), de manapság a (részleges) felépülés tényei alapján valószínűbb stroke-ot sejtteni benne.

<sup>117</sup> BISZTRAY, *Petelei István családja*, i. m., 3-18, TÖRÖK, *Petelei István és az irodalom sajtóközege*, i. m., 167-189, KOZMA, *Petelei István életrajzi adatai*, i. m., 230.

<sup>118</sup> HEGEDÜS, i. m., 351.

<sup>119</sup> Uo.

<sup>120</sup> Uo.

<sup>121</sup> Uo., 353.

<sup>122</sup> Az esküvő 1888-ban volt. BISZTRAY, *Petelei István családja*, i. m., 13.

legyőzni akaró és tudó írónak. A fenti hamis beállítás ezt a sajátos, tiszteletre és nem sajnálatra méltó (és huszonnégy évig tartó) kapcsolatot fokozza le a rövid ideig tartó, türelmes halálba ápolás szintjére: pusztán azért, hogy a portré patetikus hangulatának megfelelően minden a „szörnyű vég” felé mutasson.

Amely azután el is érkezik: hiszen Peteleit élete utolsó évében valóban idegklinikára szállították, s ott is halt meg 1910 januárjában. Hegedüs azonban hat bekezdéses portréjából majdnem egy egészet csak erre a tényre szán (ráadásul sikerül minden konkrétumot is kihagynia belőle). „*Idegzete (Peteleié) azonban végül is felőrlik. A depresszió legyőzi, elmegyógyászati kezelésre szorul. Alighanem a tébolydában is jobban látta a szenvedő emberek igazságát, mint azok, akik odakint már csak az örültet látták benne. Ötvennyolc éves korában halt meg az elmegyógyintézetben.*” – válik Peteleiből egyfajta tisztán látó Popriscsin, miközben valójában az író csak élete utolsó egy hetét töltötte idegklinikán, s akkor már nem is volt tudatánál.<sup>123</sup>

Így számol tehát be az írói életpályáról az a portré, amely nyilvánvalóan a legolvasottabb Petelei-életrajz jelenleg. Körvonalaz három legendás tény: az ismeretlenségét, a pesszimizmusét és az örülségét (lelki betegségét), s az életút összes valódi és kitalált tényét e három toposz szolgálatába állítja.

Az első kettő már a Hegedüs Géza által megokolt formájában is vitatható. A harmadik toposzt a szöveg kulcsszóhálózata szintjén is kiépítő törekvéssel pedig jól szembeállítható Bisztray Gyula objektív, nem mentegető, de nem is túlzó állítása: „*Az idegrendszerében súlyosan megtámadott írónak a külső eseményektől alig érintett, de nagy belső vívódások közt folyt munkás élete 1908-ig tartott. (...) Ekkor már nem dolgozott többé. Amit írt: teljes szellemi erejében írta.*”<sup>124</sup> Az életmű tehát nem rendelődött alá a betegségnek, hangsúlyozza Petelei első igazi, kutató életrajzírója. Egyébként már a tanítvány és jó barát, Gyalui Farkas is leszögezte ugyanezt. Adatai szerint 1908 végétől Petelei már valóban idegbajban szenvedett. 1890-es agyvérzése után azonban „*egészsége annyira helyreállott, hogy az irodalomhoz, első és igazi szerelméhez, visszatérhetett*”, s „*visszavonulását a publicisztikától kizárólag testi betegség, az apoplexia okozta. Elmulván e baj következményei, Petelei egy egészséges, munkára képes és dolgozó író lett ismét.*”<sup>125</sup> Minderről az írói, s a novellista életmű minden biográfiánál nyíltabban tanúskodik. A későbbi életrajzi összefoglalások egyébként azt is bemutatják, a visszavonult életet élő Petelei egyáltalán sem volt búskomor, idegbeteg „remete”. Kéri Józsefnél olvashatjuk: „*Haláláig itt él (Marosvásárhelyen). Csak ritkán látogat el Kolozsvárra, egy-egy irodalmi felolvasásra, Budapestre, hogy új kötetét előkészítse. Újjászervezi a Tolnai Lajos alapította Kemény Zsigmond Irodalmi Társaságot (sic!), egész energiáját az írásra fordítja. Alaposan, megfontoltan, nagy műgonddal dolgozik. Szabad idejében a testi munkának hódol: asztaloskodik, kertészkedik.*”<sup>126</sup> Kozma Dezső pedig így fogalmaz: „*Irodalmi tevékenységét azonban továbbfolytatja. Újjászervezi a marosvásárhelyi Kemény Zsigmond Társaságot, és mint a társaság elnöke 1897-ben pályázatot hirdet a székely népmesék és mondák összegyűjtésére. Újra és újra tollat vesz kezébe, újabb novellásköteteket jelentet meg, érdeklődéssel figyeli mindazt, ami az irodalmi életben történik; felolvasásokat szervez, elmondja véleményét egy-egy könyvről, barátaitól lapkivágásokat kér, széles körű levelezést folytat.*”<sup>127</sup> Épp ezért – elvileg egyértelmű lenne ezek alapján, hogy – a művek hangulatát a fenti, valójában hamis életrajzi toposzokkal nem érdemes, sőt, felesleges is magyarázni.

Mégis, egy sokkal újabb és sokkal átgondoltabb vállalkozás, A *gyermek* című 2013-as válogatáskötet Urbán László írta előszavában is szinte szó szerint ugyanezekkel a gondolatokkal találkozhatunk. Többek között ezzel a mondattal: „*Minden bizonnyal betegségéből, s mindinkább eluralkodó betegségtudatából következik a komor témák, a halál, temetés, pusztulás, enyészet hangsúlyos megjelenítése*” Petelei prózájában.<sup>128</sup>

<sup>123</sup> Petelei az 1901-ben megnyitott kolozsvári Lechner-klinikán hunyt el tüdőgyulladásban. Az író (aki még halálakor sem töltötte be az ötvennyolcadik életévét) csak 1909 szilveszterén szállították be a klinikára, s 1910. január 5-én halt meg: így nem egészen hat napot töltött ott. KÉRI, *i. m.*, 9., KOZMA, *Egy erdélyi novellista, i. m.*, 69-70, TÖRÖK, *Petelei István és az irodalom sajtóközege, i. m.*, 11.

<sup>124</sup> BISZTRAY Gyula, *Petelei István írói leveleskönyve elé, i. m.*, 8.

<sup>125</sup> GYALUI, *i. m.*, 32, 34.

<sup>126</sup> KÉRI, *i. m.*, 9.

<sup>127</sup> KOZMA, *Petelei István életrajzi adatai, i. m.*, 230-231.

<sup>128</sup> URBÁN, *i. m.*, 12.

Dr. Urbán László megragadó őszinteséggel fogalmazza meg gyűjteményes könyve bevezetőjében, miért is állított össze kötetet Petelei harminchét, korábban könyvformában még kiadatlan elbeszéléséből. *„Nem vagyok kutatója életművének, de szeretem írásait és tisztelem (számomra rendkívül szimpatikus) személyiségét, mely e mai, mindenáron sikerorientált világunkban egy különutas-magatartást körvonalaz.”* – vallja.<sup>129</sup> Azonban már itt megjelenik Petelei különállásának mítosza, s minél inkább kiáll Petelei mellett ez a vele erősen rokonszenvező bevezetés, annál jobban fel- és megújítja a vele kapcsolatos legendaképzést is.

Életrajzával kapcsolatban úgy próbálja összesimítani a különböző biográfiák ellentmondásos tényeit, hogy abból igen különös, csak félig igaz mondatok születnek. Például *„A pesti egyetemen bölcsészetet és mérnöki ismereteket tanul, de nem szerez diplomát, hazatér és írni kezd.”* *„Már középiskolai tanulmányait, s később az egyetemieket is megszakítja idegbetegsége.”* A házasság ismét betegápolássá degradálódik: *„feleségül veszi Korbuly Irmát, aki hűségesen ápolja betegségében”*.<sup>130</sup>

A legérdekesebb azonban az életrajzi áttekintést záró két mondat: *„1890 szilveszterén bekövetkező agyvérzése (agyérgörcse?) véget vet szerkesztői tevékenységének és részben aktív írói karrierjének. Utód nélkül, 1910. január 15-én hunyt el Kolozsvárott.”* Amellett, hogy két pontatlanságot is tartalmaz – Petelei a jelzethnél majdnem egy évvel később, vagyis csak 1891. október 1-én fejezte be lapja, a *Kolozsvár* szerkesztését, továbbá nem január 15-én, hanem január 5-én halt meg<sup>131</sup> –, ez a lezárás olyasféle érzést kelt az olvasóban, hogy Petelei életének utolsó húsz évében (vagyis harmincnyolc éves korától haláláig!) valójában már (szinte) semmit sem volt képes dolgozni. Az egymást szorosan követő két mondat (mindenféle átvezetés, a Petelei 1890 és 1910 közötti tevékenységére való bármiféle utalás nélkül), összekapcsolva a szerzőnek azzal a később még részletesen elemzendő állításával, hogy Petelei nemcsak keveset írt, de hosszú terminusokon keresztül egyáltalán nem dolgozhatott, természetesen egyértelműen sugallja, hogy ez a húsz év ilyen, csak betegséggel, alkotó munka nélkül telő időszak volt.

Ezzel szemben, ahogyan az előző oldalakon olvasható volt, Petelei a lapszerkesztéstől való visszavonulása után is aktív és termékeny írói életet élt. 1890-1891 után még négy kötete jelent meg, benne szerzői kötetben valaha is kiadott novelláinak 74 %-ával (64 a 87-ből, ugyanis csak 23 való az előző három kötetéből). Utolsó befejezett elbeszélését 1906-ban írta. 1908-ban még megjelent *Az élet* című, 1905-ös kétrészes gyűjteményének második, egykötetes kiadása, s még ez év decemberéből is tökéletesen érthető, megszerkesztett és érdekes tárgyú levelei maradtak ránk, saját kézírásával. Utolsó publikált írása (*Az uram* című novella hetedik közlése) 1909 márciusában jelent meg. Vagyis: nemcsak hogy nem volt terméketlen, már csak a korai halál felé vezető út ez a húsz év – ahogy Urbán László összefoglalásából kitetszik –, de meglepő módon éppen az írói kiteljesedés időszakává vált. Vizsgálataim alapján egyértelmű, hogy éves viszonylatban Petelei épp 1897 és 1903 között publikálta a legtöbb első novellaközlését, az a két év pedig, amikor (a sokadik közléseket is beleszámítva) a legnagyobb számú Petelei-novella kerülhetett az olvasók kezébe, 1905, 1897 és 1898 volt. Azok az évek, amelyeket Urbán László (szinte vagy teljesen) némának tekint.

Ám bármit is mondanak a – sajnos a legendatovábbadók előtt ismeretlen – számok, a Petelei életrajzában állandóan feltűnő két toposzból (búskomorság avagy pesszimizmus, illetve a lelki betegség) egyértelműen következik a terméketlenség feltételezése és az írói „termékenység” alábecsülése. Ahogyan Urbán Lászlónál is, aki – célja szerint épp tévhiteket eloszlatandó – külön foglalkozik a kérdéssel, valóban keveset írt-e Petelei. Így fogalmaz: *„Az életében megjelent hét kötet és a halála utáni, a hagyatékot feldolgozó Elbeszélések I-II. (1912), amit özvegye rendezett sajtó alá, valóban nem tanúskodnak kiemelkedő írói termékenységről, össze sem mérhetőek*

<sup>129</sup> URBÁN, *i. m.*, 6-7.

<sup>130</sup> *Uo.*, 6. Petelei nem egy egyetemen tanulja a két „szakirányt”, nem is ebben a sorrendben tanulja, munkaképes tanárként tér haza, állásra is pályázik, még ha nem is nyeri el, ráadásul már tanulmányai közben is ír, szakcikket. A két „megszakítás” súlya közel sem azonos, a mérnöki (inkább építési) pályának nem betegsége miatt, hanem a humán tudományok miatti érdeklődésből fordít hátat, „nagy” fiatalkori betegsége pedig már azután éri, hogy befejezte fővárosi tanulmányait.

<sup>131</sup> *Uo.* A téves halálozási dátum bizonyára a Pozsvai Györgyi szerkesztette *Őszi éjszaka* kötet életrajzából került Urbán László könyvébe, ahol sajnálatosan elírva valóban 15. szerepel. POZSVAI Györgyi, *Jegyzetek = PETELEI István, Őszi éjszaka*, vál. POZSVAI Györgyi, Bp, Anonymus, 2002, 261. Urbán máshol is rendre elír dátumokat, adatokat: a *Keresztek* kötetet 1882 helyett 1888-ra teszi, Petelei első megjelent írását pedig 1878 helyett 1879-re, s az *Erdélyi Híradó* helyett a *Magyarország és a Nagyvilág*ot adja meg előhelyéről (pedig ez csak a második megjelenési helye volt). *Uo.*

*Mikszáth, Jókai életművével.* „Egyes periódusokban nem írhatott, másokban az újságszerkesztés tiltott. Mindenesetre foghíjas az alkotói kronológia, előfordul olyan év, hogy alig találunk új Petelei-novellát.”<sup>132</sup>

Valószínűleg fel sem kellene tenni a kérdést, hogy az „írói termékenység-vizsgálat” mércéjéül miért éppen a magyar irodalom mindenfajta értelemben elképesztően, átlag feletti mértékben magas műszámmal rendelkező két íróját választja ki a szerző, s miért nem többi kor- és novellistatársával<sup>133</sup> veti össze Peteleit. Ennél azonban jelentősebb kérdés, hogy milyen számokat is vesz alapul: hiszen az itt idézett első mondat alapján mindössze a szerzői kötetek és az *Elbeszélések* két darabjának tartalma alkotja ezt a viszonyítási alapot. Holott Petelei kiadatlan, illetve csak sajtóközlésben megjelent munkái a novellák számát már jelentősen megemelik. A kritikai kiadás III-IV. része alapján Petelei szerzői kötetben meg nem jelent novelláiból 137 van, s mivel a szerzői kötetek anyaga 87 novellából áll, elmondható, hogy a „Petelei István összes novellái”-korpust (legalább) 224 elbeszélés alkotja.<sup>134</sup> Ezeknek a szerzői kötetekben kiadott írások csak mintegy 39%-át adják, s még ha a posztumusz elbeszélés-gyűjtemény hatvanöt írását is hozzáadjuk, akkor is elmondható, hogy Urbán László csak a Petelei-novellisztika mintegy 68%-a alapján hozta meg ítéletét.

Ráadásul ha írói termékenységről beszélünk, akkor természetesen Peteleinek a folyóiratokban megjelent különböző műfajú írásait, cikkeit, Szúnyog-tárcáit is figyelembe kellene venni ahhoz, hogy megítélhessük, valóban voltak-e „néma évei”. Még inkább megkérdőjelezhető az alkotói kronológia fenti emlegetése, ilyen ugyanis – a teljes kritikai kiadás megjelenéséig nem létezett<sup>135</sup>, így nehéz lett volna egyáltalán rámutatni azokra az évekre (leszámítva természetesen a legutolsót), amikor Petelei nem vagy alig írt. Egyértelmű, hogy Urbán nem tudott Török Zsuzsa munkájáról, amely sajnos azt eredményezte, hogy megmaradt a bizonytalan és pesszimista becsléseknél: a valóságban ugyanis nem igaz, hogy Peteleinek lettek volna 1906 előtt olyan évei, amikor nem alkotott, s 1910 előtt olyan évei, amikor nem publikált.<sup>136</sup>

Miközben le kell tehát szögezni, hogy a novellaszerző Petelei a valóságban sokat írt és bizonyos időszakokra nézve még többé-kevésbé egyenletesen is, egy másik szempont is érvényesítendő. Az előszóból mindvégig nem derül ki, mit tekint Urbán műnek. Csak a novellákat? Vagy minden újságíró-műfajt? Ha ugyanis eljutunk odáig, hogy azzal mentegeti Peteleit, „nem mondhatjuk, hogy az ismert műszám egy henye művészre utalna”<sup>137</sup>, henyeség és munka viszonylatában talán mégis helyet kellene kapnia érvként Petelei teljes írói – szerkesztői – szellemi munkájának, nem pedig csak e munka egy önkényesen kiemelt szeletének. Egyéb esetben nincs értelme sem mítoszokat oszlatni, sem mítoszokat teremteni, s szintén értelmetlen úgy becsülgetni az életmű nagyságát, hogy előzetesen önkényesen döntjük el, mi tartozik bele és mi nem.

Az eddig elmondottakból már jól látszik, hogy a 2013-as Petelei-könyv legendaoszlátónak szánt bevezetése inkább újabb legendákat hoz létre, így a keveset író Peteleiéét. Urbán azonban még több megválaszolandó kérdést figyelmébe ajánl a kötet kezébe vevő olvasónak. Ezek: „– Valóban keveset alkotott? – Írói világa szűk és provinciális? – Egyéniségében van valami menekülésszerű, bezárkózott a maga „kisvilágába”, ennek megfelelően érdeklődési területe is beszűkült? – Kizárólag a borongós, melankolikus, resignált hangulatok kedvelője, s nem ismeri a humort és a szatírárt? – Történetei elnagyoltak és kidolgozatlanok, mozaikszerű szétdaraboltság a jellemzőjük?”<sup>138</sup>

Igen jó kérdések. Ám az első esetében már látható volt, hogy nemigen érkeznek rájuk megbízható és egyértelmű válaszok. Ezek hiányában viszont összegyűjteni és listába foglalni őket

<sup>132</sup> URBÁN, *i. m.*, 7.

<sup>133</sup> Hogy csak a legkézenfekvőbbben kínálkozó neveket soroljam: Gozsdu Elekkel, Tömörkény Istvánnal, Bródy Sándorral, esetleg Justh Zsigmonddal.

<sup>134</sup> Török Zsuzsa gyűjteménye (PIÓN III-IV.) az összes sajtómegjelenésben és kéziratban megtalálható novellát felöleli. A kétkötetes kiadásban 117 olyan elbeszélés szerepel, amely kötetben nem, de folyóiratok hasábjain napvilágot látott a szerző életében. Csak kéziratban fennmaradt írás 11 van, töredék pedig 8. Továbbá van egy huszadik novella, *A végrendelet*, amelynek ma sem kézírata, sem folyóiratközlése nem ismert, pedig szerepel az 1912-es *Elbeszélések* kötetben. Így teljes, hátrahagyott novellát 129 darabot olvashatunk el, a töredékeket is hozzájuk számítva pedig 137 az összes Petelei-novella száma. A novellák össz-száma egyébként véleményem szerint még tovább bővíthető (ezért a zárójeles *legalább* szó), de ennek kifejtésére jelen írásban nincsen módomban kitérni.

<sup>135</sup> Sőt, abban sem szerepel, de adatai alapján összeállítható, amelyre doktori dolgozatom mellékleteként magam teszek kísérletet.

<sup>136</sup> Pontosabban 1907-ben egy novellája sem jelent meg, 1908-ban viszont 32.

<sup>137</sup> URBÁN, *i. m.*, 9.

<sup>138</sup> URBÁN, *i. m.*, 6.



inkább csak az ismertségüket növeli meg, állítássá alakítva őket, s kiépítve egy teljesen hamis Petelei-képet. A második és harmadik kérdés megválaszolására például alig több mint két oldalt szán Urbán. Ennek azonban nagy része mintegy százéves, kortársi idézet, amely azt bizonygatja, hogy Peteleit sok minden érdekelte Kanttól a könyvkötészetten át a kertészkedésig. A szerzői állásfoglalás mindössze két vonással rajzolja meg Peteleit. Az első a moralistáé, aki tudatosan vonul el a „bűnös város”-tól (ez a főváros), aki „*távol marad a pesti irodalmi élet öngerjesztő zsidóságától, elveti a körbedicsérés gyakorlatát, a reklámot és az önreklámot*”, aki „*irtózik ettől a világtól* (vagyis Pesttől)”.<sup>139</sup> Mindezt az irtózást egyedül Petelei humoros, pesti kirándulását elbeszélő tárcasorozatára alapozza, holott igen különös az 1910-ben elhunyt író a kozmopolitizmus-vita résztvevőjeként felléptetni csak azért, mert Pestről is tudott és mert éppoly kritikusan és ironikusan írni, mint Erdélyről. Ha ezt az érvet elvetjük, viszont csak a másik marad. Eszerint Petelei szűkebb pátriája közéletében végig részt vett, „*Betegségének súlyosbodásával vonul csak vissza*”<sup>140</sup> belőle. Ezt a visszavonulást viszont – látható volt korábban – Urbán már 1890-re teszi és teljesen eltúlozza. Az eredmény: az örültség, lelki betegség toposzának szokásos eluralkodása az életművön. Ismét nem legenda oszlatódott, hanem egy mítosz erősödött tovább: eszerint mivel Petelei beteg volt, ez megmagyarázza, hogy írói világa szűk, sőt beszűkült, de fel is menti e „hibája” alól. Az, hogy ezek a fogalmak az életműre valójában nem érvényesíthetők<sup>141</sup>, vagyis nem léteznek a bűn, ami alól fel kellene menteni az író, említés nélkül marad.

A negyedik kérdést Urbán még át is fogalmazza: „*Világképe reménytelenül sötét, nem ismeri a humort.*”<sup>142</sup> Ez jóval tömörebb összefoglalás és súlyosabb „vád”, sokkal inkább a személyiségre vonatkozik, mint a művekre. Az ember és a mű egymásba játszását tovább erősítik a mentegető érvek, mint a már idézett „*Minden bizonnyal betegségéből, s mindinkább eluralkodó betegségtudatából következik a komor témák, halál, temetés, pusztulás, enyészet hangsúlyos megjelenítése.*”<sup>143</sup>, amely egyértelműen a betegség-toposzból vezeti le az életművet, vagy a teljességgel esszéisztikus-fikciós gondolat: „*lehet, hogy az örmény és erdélyi néplélek találkozására adja ezt a sötét tónust művészetében?*”<sup>144</sup>, amely Petelei titokzatos örménységével érvel. Ezután már csak az ötödik kérdés megválaszolása marad, amelyre azután Urbán egy bekezdésben egyértelmű, elfogadható választ is ad (a kihagyásos szerkesztés modernségéről). A fenn forgó „váddal” (elnagyolt, kidolgozatlan történet) kapcsolatban csak az a probléma, hogy ezt Peteleiről legfeljebb a kortársak írták le, így különösebb magyarázatra, igazolásra már generációk óta nem szorulna.

Összefoglalva tehát elmondható – s ezért foglalkoztam olyan megkülönböztetett figyelemmel ezzel a viszonylag új írással<sup>145</sup> –, hogy bármennyire is frissnek és kritikai szemléletűnek tűnik Urbán Lászlónak ez az alig négy éve íródott, három éve megjelent áttekintése Peteleiről, felfedezhető, hogy csak és kizárólag ugyanazokat az életművel és életpályával kapcsolatos legendákat ismétli, dolgozza fel, sőt, olykor eleveníti fel a szerencsés fél-elfelejtettségéből, amelyek már eddig is súlyos terhet jelentettek a Petelei-recepción. A Petelei-művekkel kapcsolatban „mindent” megmagyarázó lelki betegség-toposz magyarázza a pesszimizmus-toposzt, ezek pedig közösen magyarázzák, miért is felejtették el Peteleit (ismeretlenség-toposz).

Ha pedig elfelejtették, ideje újra felfedezni. Urbán László könyvének bemutatása ugyanis már minden színhelyen ennek a gondolatnak rendelődött alá. 2013 májusában például „*a II. Aradi Magyar Könyvnapok keretén belül a Csiky Gergely Főgimnázium dísztermében dr. Urbán László beszélt a végzős diákoknak tartott előadást Petelei Istvánról.* (sic!)” – adta hírül a *Nyugati Jelen*.<sup>146</sup>

<sup>139</sup> URBÁN, *i. m.*, 10-11. Ez lenne az a Petelei, aki – teljesen emberi módon – levélben érdeklődik meg a Révai Testvéreknél, tényleg igaz-e, hogy első kötete iránt egy német cég is érdeklődik? *Révai Testvérek Petelei Istvánnak*, 1882. május 1. = *Petelei István irodalmi levelezése, i. m.*, 97-98. Az a Petelei, aki – szintén teljesen emberi módon – folyamatosan olvasta a – róla és neki szóló, nem egy esetben teljességgel indokolatlanul ledorongoló – kritikákat és jó tanácsokat? Pl. *Petelei István Gyulai Pálnak*, 1886. augusztus 22. = *Uo.*, 127.

<sup>140</sup> *Uo.*, 12.

<sup>141</sup> „*Vidéken élt és alkotott; újságíróként hadakozott – egyetemes igénnyel, széles látókörrel.*” KOZMA Dezső, *Petelei István = PETELEI István, A jutalom: Novellák*, vál., bev. K. D., Kolozsvár-Napoca, Dacia, 1986, 5.

<sup>142</sup> *Uo.*, 12.

<sup>143</sup> *Uo.*, 12.

<sup>144</sup> *Uo.*, 13.

<sup>145</sup> Amely olyan könyvben olvasható, amely a Nemzeti Kulturális Alap könyvtámogatási programjának köszönhetően rengeteg magyar, akár vidéki közkönyvtárba is ingyenesen eljutott, tehát nagyon könnyen hozzáférhető.

<sup>146</sup> TAKÁTS D. Ágnes, *Peteleivel kezdődtek a könyvnapok*, [http://www.nyugati jelen.com/kultura/peteleivel\\_kezdoitek\\_a\\_konyvnapok.php](http://www.nyugati jelen.com/kultura/peteleivel_kezdoitek_a_konyvnapok.php) (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.).

Az életrajz amúgy is elnagyolt tényei itt még pontatlanabbakká váltak, azon gondolat szolgálatába állítva, hogy Petelei abszolút mértékben felfedezendő író. Ezt erősíti a cikk bevezetése, miszerint „*Dr. Urbán László értékmentéssel foglalkozik, Petelei Istvánnak a budapesti 84. Ünnepi Könyvhétre megjelenő A Gyermekek (sic!) című novelláskötete anyagát 89 újságban találta meg, összesen 37 novellát.*”, vagyis Petelei-mű csak akkor kerülhet az ember kezébe, ha értékmentő „*novellavadász*”<sup>147</sup>, az írásait pedig csak megtalálni lehet, létezésükről eleve tudni nem.<sup>148</sup>

Még ha az újságíró bizonyos megnyilatkozásokat nem pontosan is jegyzett le, a diákok ezen a találkozón megtudhatták: „*Ma az egyetemi tankönyvekben meg sem említik Peteleit, pedig a 19. század egyik legnagyobb kisprózaírója volt. Elbeszélések, novellák, tárcák fűződnek nevéhez, néha Szunyog néven írta alá írásait. 1910-ben halt meg Kolozsváron elmeegyógyintézetben, elmezavarra utaló idegláz már az egyetemi évei alatt jelentkezett az írónál, végül eljutott a teljes demenciáig. Közben voltak olyan időszakok az életében, amikor nem dolgozhatott. Az egyetemet otthagyta, újságíró lett, ő maga megalapította a Kolozsvár című lapot, melynek fenntartása, működtetése nagymértékben hozzásegítette egészsége romlásához. Petelei István az orosz írókon nevelkedett (Turgenyev, Csehov), szerette Shopenhauert (sic!), a pesszimista filozófust, írásai sötétek, nem volt egy vicces alkat, de azért születtek humoros alkotásai, egy legalábbis biztosan. (...) Petelei már egyetemista korában megkapta a legnagyobb előmeneteli lehetőséget, lehetett volna professzor, de ő Erdélyt választotta tudatosan, határozottan és egyértelműen. Ő volt az az író, aki vidékről tudott nagyot alkotni. Esztergályozott, famunkát végzett, gyönyörűen kötötte saját könyveit, illusztrálta – egyszóval ezermester volt.*”<sup>149</sup>

A cikket azért idéztem szinte teljes terjedelemben, mert tökéletes összefoglalóját adja a három toposz mindennapos, és már félig tudományos, szakmai használatának. Az első állítás Magyarországra nézve teljességgel hamis, hiszen Petelei már a „Spenótban”, vagyis a generációk által forgatott, s még a középiskolai tananyagreform előtt megírt egyetemi tankönyvben is szerepelt.<sup>150</sup> Mégis fontos kezdőmondat, hiszen innen eredeztethető az a beállítás, hogy Petelei teljességgel ismeretlen, vagy legalább is az volt, míg Urbán kötete napvilágot nem látott. A Petelei szakmai életéről szóló néhány mondat gyakorlatilag csak a betegségéről szól, és mindent ahhoz köt.<sup>151</sup> Majd következik a pesszimizmus és a humortalanság toposza, megismétlődik a professzorsággal kapcsolatos téves információ<sup>152</sup>, hogy azután sajátosan egyéni ízt kapjon Petelei erdélyisége: „*Ő volt az az író, aki vidékről tudott nagyot alkotni.*” Nyilvánvalóan sok mai írói életpálya keserűségét lehet belelátani ebbe a mondatba: de sajnos Petelei életére nézve egyáltalán nem releváns, mivel ő még abban az átmeneti időszakban élt, amikor vidékről is el lehetett jutni a fővárosi lapok közlési lehetőségeig, s ő el is jutott.<sup>153</sup>

<sup>147</sup> Így jellemzi az Irodalmi Jelen Online filminterjúja Urbánt. *A novellavadász*, <http://www.irodalmijelen.hu/2013-jun-24-1339/novellavadasz> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)

<sup>148</sup> Urbán László előszava egyébként rendkívül különös módon adja meg a forrásait. Felsorol 78 (nem pedig, ahogyan a fenti újságcikk írta, 89) folyóiratot és kiadványt, mint amelyekben Petelei-novellák után kutatott. Szerepel köztük a *Kelet* és a *Kolozsvár*, de olyanok is, mint a *Magyar Művészet* vagy a *8 Órai Újság* (melyben tudomásom szerint Petelei-mű sosem jelent meg). Ennél bővebben azonban nem adja meg forráshivatkozásait, vagyis hogy végül a felsorolt 78 orgánumból közül hányban volt találat is, s végül melyikből is kölcsönözte a kötetbe felvett 37 szöveget. Előszavában a következő mondat szerepel: „*A kötet anyaga és a hivatkozott tanulmányok az alábbi időszaki kiadványokban lelhetők fel. (A felsorolás tartalmazza a nem közölt cím-, szöveg- és témaváltozatok lelőhelyeit is.)*” URBÁN, i. m., 17. Ez azt sejteti, mintha a felsorolt 78féle folyóirat csak úgy buzgott volna a Petelei-írásoktól, a szerkesztőnek pedig a bőség zavarában csak ki kellett volna válogatnia a sok közlés közül azt a szövegváltozatot vagy témaváltozatot (itt végképp nehéz meghatározni, mire is gondolhatott Urbán László), amelyik neki a legjobban tetszett, s végül közlésre került. Ezzel szemben tény, hogy Urbán számos olyan lapban keresett Petelei-írást, amelyben nem valószínű, hogy egy is megtalálható lett volna. Kihagyott viszont olyan lapokat, amelyek (a kritikai kiadás III-IV. kötetének megjelenése előtt) számos mindaddig kötetben kiadatlan Petelei-elbeszélést tartalmaztak. Ilyen például a *Pesti Napló*, az író élete utolsó mintegy tíz évének alapvető fóruma, amelyet Urbán, könyvének tanúsága szerint, ki sem nyitott. Így fordulhat elő, hogy *A levél* című 1897-es novellát *Falusi történet* címen, egy 1906-os harmadközlésből, s egyértelmű utánközlésből idézi, miközben a szöveg első, a szerző által is ellenőrzött változata a *Pesti Napló*-ban, a második pedig a *Magyar Génius*-ban jelent meg, az általa adott címen. Ez is mutatja, hogy Urbánnak a Petelei-„novellavadászát” megkezdése előtt nem volt célja áttekinteni, merre is érdemes elsőként elindulni értékmentése céljából.

<sup>149</sup> TAKÁTS D., i. h.

<sup>150</sup> DIÓSZEGI András, *Petelei István = A magyar irodalom története 1849-től 1905-ig*, szerk. SÖTÉR István, Bp., Akadémiai, 1965 (A magyar irodalom története, 4), 787-796.

<sup>151</sup> Közben megismétlődnek téves életrajzi állítások az egyetemről, a munka szüneteiről. S immár végletesen eltúlozódik Petelei betegsége: egy 1909-ben, halála előtt fél évvel még publikáló író az élete utolsó napjait – talán tényleg – jellemző „*teljes demencia*” alapján mutatnak be érdeklődő középiskolásoknak. Egyértelmű, hogy mit fognak megjegyezni.

<sup>152</sup> Kétségtelenül Urbán László is olvasta Hegedüs Géza Petelei-arcképét.

<sup>153</sup> Érdemes Urbán véleményével összevetni Kozma Dezsőt, aki hangsúlyozza: Petelei vidéken alkotott, de nem volt vidéki író, írásművészetében semmiképpen sem. KOZMA Dezső, *Előszó: Petelei István*, i. m., 7.

Az Urbán Lászlótól származó egyenes idézet pedig – „*Lehetett volna professzor, lehetett volna babérkoszorús díszíró, de ő Erdélyt választotta.*”<sup>154</sup> – legalább olyan megtévesztő, mint amilyen meghatározó és mozgósító. Hiszen Petelei valóban Erdélyt választotta, életpályája és művészi pályája helyszínéül, írásai témájaként, közéleti tevékenysége jobbítandó teréül. Viszont így is babérkoszorús író lett – legalább is a kortársai számára.

S így vissza is jutottam a toposzok kiindulópontjához: hogy miért tűnik Petelei a róla szóló beszéd bármely pillanatában ismeretlennek. Tanulmányomban igyekeztem feltárni, mennyire alaptalan az író felfedezetlennek, sikertelennek tekinteni saját korában. Utaltam arra is, hogy a műveiből szerkesztett válogatáskötetek sorozata, s novelláinak az utolsó mintegy tizenöt év antológiáiban, s több mint harminc év tankönyveiben való folyamatos közlése valójában többszörösen megismertette már művészetét a meg-megújuló olvasógenerációkkal. Hogy mégis alapvetőnek tűnő jellegzetessége életének és pályájának az ismeretlenség, abban nagy a felelőssége az azt kulcsfogalomként felhasználó szakmának, valamint azoknak a biográfusoknak, akik Petelei életének nem szokványos tényeit legendákká és toposzokká alakítva a sajátos hangvételű életmű magyarázatára használják fel. Mindaddig, míg e téren nem történik valamilyen átütő változás, e megismerhető író mindig is „az ismeretlen Petelei” marad.

## Irodalomjegyzék

- [1] ALEXA Károly, *Petelei István = Távol az Araráttól...: A magyarórmény irodalom*, vál., szerk., bev. ALEXA Károly, Bp., Erdélyi Örmény Gyökerek Kulturális Egyesület, 2014 (Erdélyi Örmény Múzeum, 20), 405-408.
- [2] BÁLINT Gábor, *Rejtő Jenő és Nova kalandos regényei*, Magyar Könyvszemle, 121(2005)/2, <http://epa.oszk.hu/00000/00021/00045/Ksz2005-2-04.htm> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [3] BISZTRAY Gyula, *Petelei István = PETELEI István, Lobbanás az alkonyatban: Válogatott elbeszélések és rajzok*, bev., vál., jegyz. BISZTRAY Gyula, Bp., Szépirodalmi, 1955, 5-38.
- [4] BISZTRAY Gyula, *Petelei István családja*, Bp., Egyetemi Nyomda, Bp., 1949
- [5] BISZTRAY Gyula, *Petelei István irodalmi leveleskönyve elé = Petelei István irodalmi levelezése*, s. a. r. BISZTRAY Gyula, Bukarest, Kritérion, 1980, 5-31.
- [6] CZEGLÉDI Edina, *Petelei István és Kolozsvár*, 2011. július 13., <http://prherald.hu/?p=7421> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [7] DIÓSZEGI András, *Petelei István = A magyar irodalom története 1849-től 1905-ig*, szerk. SÓTÉR István, Bp., Akadémiai, 1965 (A magyar irodalom története, 4), 787-796.
- [8] GYALUI Farkas, *Petelei Istvánról*, Kolozsvár, Ajtai K. Albert nyomdája, 1912 (Különlenyomat)
- [9] HEGEDÜS Géza, *A magyar irodalom arcképcsarnoka*, <http://mek.oszk.hu/01100/01149/html/petelei.htm> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [10] HEGEDÜS Géza, *A magyar irodalom arcképcsarnoka*, Bp., Trezor, 1995<sup>3</sup>
- [11] KÉRI József, *Petelei István = PETELEI István, Válogatott elbeszélések*, összeáll., bev. KÉRI József, Marosvásárhely, Állami Irodalmi és Művészeti Kiadó, 1956 (Magyar klasszikusok), 5-22.
- [12] KESZEG Anna, *Petelei István, az antimodern (Társas esztétikák)* = Korunk, 2009. november, <http://korunk.org/?q=node/11183> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [13] KICZENKO Judit, *Kozma Dezső: Egy erdélyi novellista – Petelei István*, Irodalomtörténet, 1972/4, 513-517.
- [14] KICZENKO Judit, *Peteleit lapozgatva... = Tanulmányok a XIX. század magyar irodalmából*, szerk. MEZEI József, Bp., ELTE, 1983, 114-121.
- [15] KOZMA Dezső, *Egy erdélyi novellista: Petelei István*, Bukarest, Irodalmi Könyvkiadó, 1969
- [16] KOZMA Dezső, *Előszó: Petelei István = PETELEI István, „Csak egy szabályunk van: igazat kell írni!”: Petelei, a hírlapíró és lapszerkesztő*, vál., bev. KOZMA Dezső, Budaörs, Örmény Kisebbségi Önkormányzat, 2002 (Magyar-Örmény Könyvtár, 7), 7-15.
- [17] KOZMA Dezső, *Petelei István = PETELEI István, A jutalom: Novellák*, vál., bev. KOZMA Dezső, Kolozsvár-Napoca, Dacia, 1986, 5-18.
- [18] KOZMA Dezső, *Petelei István életrajzi adatai = PETELEI István, A jutalom: Novellák*, vál., bev. KOZMA Dezső, Kolozsvár-Napoca, Dacia, 1986, 230-232.
- [29] DR. KÜRTI Béla, *A régész Móra = Az ezerarcú Móra Ferenc*, szerk. BALOGH Csilla, Szeged, Móra Ferenc Múzeum, 2007, 5-9.
- [20] *Magyar Életrajzi Lexikon 1000-1990*, szerk. KENYERES Ágnes, internetes változat, <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [21] *Magyar Irodalmi Lexikon*, szerk. dr. VÁNYI Ferenc, Bp., Studium, 1926
- [22] *Magyar Irodalmi Lexikon*, szerk. BENEDEK Marcell, Bp., Akadémiai, 1965, II
- [23] MAROSI Péter, *Petelei István tragédiája*, Utunk, 1956/43, 4-5.
- [24] MÁTHÉ József, *Három Petelei-levél*, ItK, 103(1999), 211-214.
- [25] MÁTHÉ József, *Petelei István = PETELEI István, A kakukkos óra: Válogatott novellák*, vál., bev., jegyz. MÁTHÉ József, Bukarest, Irodalmi Kiadó, 1969

<sup>154</sup> TAKÁTS D., i. h.

- [26] NÉMETH G. Béla, *A válságba jutott kisember írója: Petelei István* = NÉMETH G. Béla, *Századutóról – századelőről*, Bp., Magvető, 1985, 129-138.
- [27] NÉMETH G. Béla, *Türelmetlen és késlekedő félszázad: A romantika után*, Bp., Szépirodalmi, 1971
- [28] NYILASY Balázs, *Az Árva Lotti és a Petelei István-i impassibilité*, Hitel, 2016/4, 92-101.
- [29] POZSVAI István, *Búcsújárás*, vál., szerk. HUNYADI Csaba Zsolt, Szeged, Lazi, 2009
- [30] *Petelei István irodalmi levelezése*, s. a. r. BISZTRAY Gyula, Bukarest, Kriterion, 1980
- [31] PETELEI István *Összes novellái: Szerzői kötetek*, s. a. r. TÖRÖK Zsuzsa, Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007, I-II (Csokonai Könyvtár. Források: Régi Kortársaink, 13)
- [32] PETELEI István *Összes novellái: Sajtómegjelenések és kéziratok 1878-1906*, s. a. r. TÖRÖK Zsuzsa, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2014, III-IV (Csokonai Könyvtár. Források: Régi kortársaink, 16).
- [33] POZSVAI Györgyi, *Az újra meg újra felfedezett Petelei*, Tiszatáj, 2002. augusztus, 99-118.
- [34] POZSVAI Györgyi, *Jegyzetek* = PETELEI István, *Őszi éjszaka*, vál. POZSVAI Györgyi, Bp, Anonymus, 2002, 261-271.
- [35] *Romániai Magyar Irodalmi Lexikon*, szerk. DÁVID Gyula, 2006-os, legújabb, internetes kiadás, <http://mek.oszk.hu/03600/03628/html/p.htm#PeteleiIstv%C3%A1n> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [36] ROSSMANN Magda, *Petelei István*, Bp., Elbert Nyomda, 1932
- [37] RÓZSAFALVI Zsuzsanna, *Az újraolvasott Petelei: Petelei István: Őszi éjszaka*, Tiszatáj, 2003. november, 99-101.
- [38] SCHÖPFLIN Aladár, *Petelei István*, Nyugat, 1910/2, <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00048/01253.htm> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [39] SINKA Judit Erzsébet, *Petelei István*, <http://irodalom.arts.unideb.hu/kutatas/mikipedia/szocikkek.php> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [40] SZENTIMREI Jenő, *Petelei István* = PETELEI István, *A fülemüle*, bev. SZENTIMREI Jenő, Bp., Új Idők, 1943, 5-24.
- [41] SZENTIMREI Jenő, *Petelei Istvánról* = PETELEI István, *A csikos szőttes: Petelei István elbeszélései az erdélyi életből*, bev. SZENTIMREI Jenő, Brassó, Ágysz, 1937 (Hasznos Könyvtár), 3-8.
- [42] TAKÁTS D. Ágnes, *Peteleivel kezdődtek a könyvnapok*, [http://www.nyugati jelen.com/kultura/peteleivel\\_kezdottek\\_a\\_konyvnapok.php](http://www.nyugati jelen.com/kultura/peteleivel_kezdottek_a_konyvnapok.php) (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [43] TÖRÖK Zsuzsa, „*Bizonyosan az igazi megalégedés csak a családi életben van*”: *Petelei István családtagjaihoz írt levelei*, ItK, 111(2007), 225-296.
- [44] TÖRÖK Zsuzsa, *Jegyzetek* = PETELEI István *Összes novellái: Szerzői kötetek*, s. a. r. TÖRÖK Zsuzsa, Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007, I-II (Csokonai Könyvtár, Források: Régi Kortársaink, 13), 583-641.
- [45] TÖRÖK Zsuzsa, *Petelei István és az irodalom sajtóközege*, Bp., Ráció, 2011
- [46] *Új Magyar Irodalmi Lexikon*, szerk. PÉTER László, Bp., Akadémiai, 2000<sup>2</sup>, III
- [47] URBÁN László, *Előszó és kitekintés* = PETELEI István, *A gyermek*, gyűjt., vál., szerk. URBÁN László, Arad, Irodalmi Jelen Kft., 2013, 5-19.
- [48] Z. KOVÁCS Zoltán, *Mindennapiság, narráció, irodalomtörténeti olvasat: Petelei István novellisztikájának olvashatósága*, ItK, 111(2007), 54-75.
- [49] ZÖLDHELYI Zsuzsa, *Az orosz irodalom magyar fogadtatása a XIX. században = Bevezetés a XIX. századi orosz irodalom történetébe*, szerk. KROÓ Katalin, Bp., Bölcsész Konzorcium, 2006, II, 826-850.
- [50] *Érettségi 2008: a tételek*, <http://www.haon.hu/201rettsegi-2008-a-tetelek/news-20080505-11082509> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [51] *Érettségi: Peteleire kevesen számítottak*, [http://www.delmagyar.hu/belfold\\_hirek/erettsegi\\_peteleire\\_kevesen\\_szamítottak/2056176/](http://www.delmagyar.hu/belfold_hirek/erettsegi_peteleire_kevesen_szamítottak/2056176/) (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [52] FARKAS Melinda, *Érettségi?... Ugyan... Hódít a nem tudás*, [http://blog.xfree.hu/myblog.tvn?n=zgfumag&pid=15172&blog\\_cim=%20%C9retts%20E9gi?%20Ugyan...%20H%F3d%EDt%20a%20n](http://blog.xfree.hu/myblog.tvn?n=zgfumag&pid=15172&blog_cim=%20%C9retts%20E9gi?%20Ugyan...%20H%F3d%EDt%20a%20n) (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [53] FENYŐ D. György, *Magyarérettségi, 2008: Személyes tájékoztató, összefoglaló és elemzés az írásbeliről*, <http://www.tani-tani.info/091fenyo> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [54] *Izraeli, vagy magyar érettségi volt ma?*, <http://www.rimaszombat.polgarinfo.hu/modules.php?name=News&file=article&sid=7948> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [55] *Középszerű a középszintű érettségi vizsgarendszer*, [http://mno.hu/migr\\_1834/kozepszeru-a-kozepszintu-erettsegi-vizsgarendszer-389829](http://mno.hu/migr_1834/kozepszeru-a-kozepszintu-erettsegi-vizsgarendszer-389829) (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [56] *Magyar érettségi 2008: ijesztő tételek*, [http://www.delmagyar.hu/erettsegi/magyar\\_erettsegi\\_2008\\_ijeszto\\_tetelek/2056167/](http://www.delmagyar.hu/erettsegi/magyar_erettsegi_2008_ijeszto_tetelek/2056167/) (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [57] *Magyartanárok Egyesülete: kitűnők voltak az idej tételek*, <http://www.kultura.hu/magyartanarok-egyesulete> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [58] *Nehezebb volt a magyar érettségi, mint a korábbi években*, <http://www.haon.hu/nehezebb-volt-a-magyar-erettsegi-mint-a-korabbi-evekben/haon-news-FCUWeb-20080505-0124417332> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [59] *Nehéz volt a magyar érettségi*, <http://www.sztv.hu/hirek/116837> (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [60] R. TÓTH Gábor, *Egyszerre volt nehéz és könnyű a feladatsor*, [http://www.delmagyar.hu/szeged\\_hirek/egyszerre\\_volt\\_nehez\\_es\\_konnyu\\_a\\_feladatsor/2056252/](http://www.delmagyar.hu/szeged_hirek/egyszerre_volt_nehez_es_konnyu_a_feladatsor/2056252/) (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)
- [61] SZABÓ C. Szilárd, *De ki az a Petelei?*, [http://www.delmagyar.hu/jegyzet/de\\_ki\\_az\\_a\\_petelei/2056237/](http://www.delmagyar.hu/jegyzet/de_ki_az_a_petelei/2056237/) (utolsó lekérés: 2016. szeptember 13.)

# A MESEMONDÓK TITKAIRÓL

## STORYTELLERS' SECRETS

dr. Bárdos József <sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Pedagógusképző Kar, Pallasz Athéné Egyetem, Magyarország

---

### **Kulcsszavak:**

tündérmese,  
népi mesemondó,  
hagyomány

### **Keywords:**

fairy tale,  
folk-tale-teller,  
tradition

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2016. október 10.  
Átdolgozva 2016. október 31.  
Elfogadva 2016. november 5.

---

### **Összefoglalás**

*Hogyan élt a tündérmese saját közegében, a falusi közösségben? Hogyan tudták a népi mesemondók őrizni és továbbadni a hagyományt úgy, hogy meséik mégis mindig újak, aktuálisak voltak? Mit jelent a népmesei variáns? Mit kellett tudnia egy népi mesemondónak, hogy a közösség elfogadja, tisztelje őt, hogy kérje, hogy meghallgassa meséit? Ezek után a mai, „hivatásos mesemondók” működéséről, végül a pedagógusoknak a tündérmeséssel kapcsolatos lehetőségeiről és feladatairól esik szó az írásban.*

### **Abstract**

*How did live fairy tales in their own surrounding, in the villager community? How could rural storytellers keep on and pass on their heredity nevertheless their tales always seemed to be new and timely. What does folk-tales' variant mean? What should folk-tale-teller know so that the community accept and honour him, and want and enjoy folk-tale-teller's stories and tales. The article deals with activity of nowadays working „professional storytellers”, educators' potential and agenda in connection with fairy tales.*

---

## **1. A mesevilág és a mese**

A legfontosabb tény az, hogy a mesemondó mindig egy közösség része volt. Mindig ennek a közösségnek az igényeit kellett kielégítenie, mindig erre a közösségre akart hatni. Ebből következik, hogy mindjárt a mesemondás első pillanatában komoly ellentmondással találta szemben magát.

Régi, jól ismert mesét kellett mondania, olyannyira, hogy gyakran kifejezetten kérték, kiről-miről meséljen. Ugyanakkor aktuális, ott és akkor friss, időszerű problémákról szóló mesét kellett mondania, különben unalmas, érdektelen lett volna, amit mond. Igazából nem az volt a jó mesemondó, aki új mesét talált ki, hanem az, aki úgy tudta elmondani a mesét, hogy az akkor és ott egyszeri, még soha nem hallott, izgalmas, hatásos legyen.

A kérdés, hogyan keletkezett ilyenkor egy mese, elvezet magának a mese keletkezésének kérdéséhez. Itt érdemes a méltatlanul ritkán emlegetett Honti János gondolataira emlékezni:

„... a mesevilág létezik a mesén kívül is az ősidőktől máig – alles ist ein Märchen –, a legősibb mítoszoktól a mai ember ábrándozásáig mindenütt ott van mese nélkül is a mese világa.” [1]

Ő az is, aki a titkot a hagyományozódás módjában, folyamatában látja. Így ír: „... a hagyomány nem csak fennmaradást biztosító folyamat, hanem a szó legigazabb értelmében éltető elem és alakító törvényszerűség is. [...] Ezért minden új megjelenítése a hagyomány anyagának, tehát a mese minden új elmesélése tulajdonképpen új alkotás.” [2]

---

\* dr. Bárdos József. Tel.: +36305236385  
E-mail cím: bardos.j@gmail.com

Innen továbblépni két másik kiváló tudós segíthet. Egyfelől Propp, akinek legfontosabb, most bennünket érdeklő megállapításai így hangzanak: „I. A mese tartós elemei a szereplők funkciói, függetlenül attól, ki és hogyan hajtja végre őket. A funkciók a mese alapvető alkotórészei. [...] II. A varázsmesékben előforduló funkciók száma korlátozott. [...] III. A funkciók sorrendje mindig azonos. [...] IV. Szerkezetileg valamennyi varázsmese egytípusú.” [3]

Nem véletlen, hogy az imént idézett Honti János is a szerkezetben találja meg a mese műfaji sajátosságát: „Az epikus hagyományok birodalmában itt-ott beágyazott mesei elemeket láttunk, másfajta elemek körében és másfajta elemekkel összefüggésben, a mese pedig szerkezet: megszerkesztett egész, kerek kompozíció.” [4]

Másfelől szeretnék hivatkozni Claude Lévi-Strauss híres, a mítoszok struktúrájával foglalkozó tanulmányára. Ebben az amerikai tudós többek között azt fejti ki, hogy a mítoszok olyan speciális, a nyelvire emlékeztető mondat-struktúrák, amelyek önálló jelentést hordozó egységekből, a szemantémákkal párhuzamba állítható úgynevezett „mitémák”-ból, „nagy alkotóegységek”-ből épülnek fel. [5]

## 2. A mesemozzanat

Ezek alapján megkockáztatom, hogy a tündérmesét is ilyen, nyelvire emlékeztető mondat-struktúrának tekintsem, amely önálló jelentést hordozó mesemozzanatokból épül fel. A mesemozzanatok egy-egy funkciót töltenek/tölthetnek be a tündérmesében.

A mesemondó problémája tehát. Bármilyen mesét is kértek tőle, azt neki ott és akkor kellett létrehoznia. Közben tekintettel kellett lennie a hallgató közösség lelki állapotára, hangulatára, aktuális gondjaira. Persze az emlékezetében élhetett valamiféle bizonytalan emlék az adott meséről (hol, mikor, kitől hallotta, esetleg maga mikor, hol, kiknek mesélte már), de amikor belépett a mesevilágba a kezdő formulák valamelyikével, még korántsem tudta, hogy pontosan mit és hogyan fog elmondani. Ismerte a tündérmesék szerkezetét, tudta, honnan hová és hogyan kell eljutnia, az egyes szereplőket, az egyes funkciókat betöltő kis történeteket szinte teljes szabadsággal válogathatta össze. Valójában ez nem újdonság. Boldizsár Ildikó Nagy Olgára hivatkozva ezt írja: „A mesélő szabadon válogathat egy meghatározott motívumkészletből, a sajátos mesei építőkövek rendszeréből, és saját alkotói módszere szerint használhatja (reprodukáló vagy alkotó típusú mesemondó) azt.” [6]

Szintén az enyémhez hasonló Raffai Judit véleménye, aki „mesei motívumok”-ról, „mese-epizódok”-ról beszél. [7]

Hasonló következtetésre lehet jutni, ha *A színhagyományozás törvényszerűségei* című konferenciakötet előadásait olvassuk. [8] Meggondolandó például, amit Faragó József mondott: „Ovidiu Bârlea a román mesemondók repertoárját vizsgálván arra a következtetésre jutott, hogy a román mesemondók – már akikkel természetesen a folkloristák foglalkoztak – nagyjából húsztíz mesénél kevesebbet tudtak.” [9]

Hasonló emléket idézte Ortutay Gyula: „Az egyik mesemondóm, Fedics Mihály azt mondta: »Ha, tanár úr, ha tíz mesét tud, akkor tud maga abból többet csinálni, annyit, amennyit akar.«” [10]

## 3. Alkotó mesemondás

Többek között ez a mesealkotó módszer tette lehetővé a mesemondó számára a mesevilágban való szabad kalandozást. (Leszámítva bizonyos egymásból következő elemek logikus együttes előfordulását. Pl. ha sárkány rabolta el a királykisasszonyt, nyilván sárkányt kell legyőzni és nem ördögöt. Vagy ha a hős a felső világba ment a királykisasszonyért, nyilván nem az alsóból kell visszatérnie.)

Ez a szerkesztési mód, ez a szabadság adta meg a lehetőséget az ismert meseszűzsé aktualizálására is. Ez tette lehetővé, hogy a mesemondók ne teljes meseszövegeket őrizzenek memóriájukban, hanem csak szűzsék vázlatát, olyan csontvázakat, melyeket minden mesemondó alkalommal egyszeri alkotásként öltöztettek fel hússal (mesemozzanatokkal). Így lett a mesemondás mindig egyszeri alkotás, amely képes alkalmazkodni a befogadó közösség igényeihez, így lett a mesemondó korlátozott számú meséje korlátlan lehetőséggé, hogy a tradicionális történetek a legkülönbözőbb helyzetekben újra és újra aktuálisként szólítsák meg a befogadókat.

Igen figyelemre méltóan fogalmazta ezt meg az imént már említett konferencián Radu Nicolescu a kitűnő zenetudóst, Constantin Brăiloiut idézve: „*A népi dallamnak önmagában semmiféle realitása nincs. Nem is létezik valójában, csak abban a pillanatban, amikor éneklük, és csak előadója szándéka következtében él. Az alkotás és a közvetítés vegyül itt össze olyan mértékben, aminőt a partitúrára alapított zenei gyakorlat egyáltalán nem ismer. Minden kutató elámul annak a szabadságnak a láttán, amellyel a népi énekesek dallamukat előadják: úgy tekintik azt, mint saját tulajdonukat, s ebben a vonatkozásban igazuk is van.*” [11]

Ritka szerencse, hogy írott formában könnyen elérhető ugyanannak a Rózsa királyfiról szóló magyar népmesének, két különböző helyről begyűjtött változata. Az egyiket Benedek Elek [12], a másikat Illyés Gyula [13] adta közre. Bizonyos, hogy ugyanannak a mesének két variánsával állunk szemben. Egyik sem jobb, egyik sem autentikusabb a másikinál.

Érdemes ezzel kapcsolatban egy pillanatra ismét Honti Jánoshoz fordulni, aki ezt írja: „*A mesemondónak nincs rajta kívül álló autoritása, amire támaszkodnék és hivatkoznék, mert objektív, lerögzített formája a mesének, olyasvalami, amiből meg lehetne állapítani, hogy »jól« vagy »rosszul« mondta-e a meséjét, soha nem volt.*” [14]

A dolog lényegét ragadja meg Raffai Judit is: „*A mesemondáskor nagy szerepe van a hagyománynak, a mesemondási technikák is tradicionálisan öröklődnek*” – írja, majd Kovács Ágnes idézi: „*A mesemondó mesterségének művésztévé nem akkor lesz, ha képes új, soha nem hallott cselekményvázat kigondolni, s azt mesei motívumokkal felcícomázni, hanem ha közismert mesevázat képes többé-kevésbé új tartalommal megtölteni, és artistikusan előadni.*” [15]

#### 4. Aktuális variánsok

Nézzük hát a két variánst. A mese kiinduló helyzete azonos: az ellenség elfoglalja az öreg király birodalmát, s csak a három fiú menekül meg egy-egy kutyával.

Az Illyés-féle változat röviden el is intézi ezt: „*Volt egy királynak három fia. Ellenség ütött az országra, elfoglalta. A király is elesett. A királyfiak jó vadászok voltak, s hárman három vadászszelűvel odébbálltak a veszedelem elől. Sokáig mentek, azt sem tudták, hová.*” [16]

A Benedek Elek közzétette változatban azonban egy máshonnan is ismert, önálló mesemozzanat megelőzi a fentieket: „*Itt sem volt, ott sem volt, de valahol mégis volt, hetedhét országon innét, az Óperenciás-tengeren túl volt egy király, s annak három szép fia, egyik szebb s vitézebb a másikinál. Sokat tűnődött, búcsálódott a király, hogy három fia közül melyikre hagyja az országot, mert nem szeretne volna, hogy háromfelé darabolódjék. Egyik eszével azt gondolta, hogy a legidősebbre hagyja, mert azt is illeti meg igazság szerint; a másik eszével meg azt, hogy a legkisebbre, Rózsa királyfira hagyja, mert hát az volt a legkedvesebb fia. Azután pedig azt gondolta, hogy ez sem igazság, az sem igazság: hagyja a középsőre.*”

*No, emiatt ugyan kár volt évelődni, búcsálkodni, mert egyszer csak bérontott az országba a Kutyafejű király, s elfoglalta az egész országot. A szörnyű nagy háborúban elesett a király is, s a királyfiak is csak alig-alig tudták megmenteni fiatal életüket. Nem maradt az ég világán egyebük, csak a kardjuk, a puskájuk, s három kutya. Így, ahogy voltak, elindultak világgá.*” [17]

A meséből egyértelmű, hogy ennek az indító mesemozzanatnak, amely a három testvér örökségéről szól, semmilyen szerves kapcsolata nincs a szüzsével. Vajon hogy és miért került akkor ide ez a probléma? Azt hiszem, nem tévedek nagyot, ha feltételezem, ennek a meseváltozatnak a születése összefügghet egy adott közösség akkor éppen aktuális, az örökség elosztásával kapcsolatos gondjával. Ehhez szólt hozzá a mesemondó akkor, amikor a „három testvér öröksége” mesemozzanattal mesélte a mesét.

Félreértés ne essék, amikor aktualitásról beszélek, nem valamiféle tanulságra, egy időszerű probléma megoldására gondolok. Mindenekelőtt azért nem, mert a tündérmesék minden nagyszerűségük ellenére sem kínálnak megoldást az emberi élet nagy problémáira. Már csak azért sem, mert ezek a problémák általában nem oldhatók meg. A szülő elvesztése, a megözvegyülés, a mostohaság, a gyermektelenség, a testvérek rivalizálása, a halál (hogy csak a leggyakrabban előfordulókat említsem) megoldhatatlan probléma.

A tündérmeséssel való jó időben érkezett találkozás azonban segíthetett, s ma is segíthet e problémák kezelésében, túlélésében.

## 5. A népi mesemondó

Összefoglalva feltehetjük a kérdést, hogy akkor végül mit is kellett tudnia egy jó népi mesemondónak?

Járatosnak kellett lennie a mesevilágban, hogy hallgatóságával együtt viszonylag szabadon kalandozhasson benne. Sok mesemozzanatot és azok jelentését kellett ismernie, hogy a megfelelő pillanatban alkalmazni tudja őket. Nagyjából ismernie kellett a legismertebb meseszüzséket, egyúttal a tündérmesék általános vázát (a funkciókat és azok sorrendjét). Jól kellett beszélnie a közösség nyelvváltozatát, ugyanakkor rendelkeznie kellett egy attól a szakralitás felé elmozdított mesemondói nyelvvel és stílussal is (ez megmutatkozhatott külsőségekben is, pl. egyes mesemondók csak sötétben, mások gyertyafénynél, némelyek csak ülve vagy csak állva, megint mások a hétköznapinál magasabb hangfekvésben, némileg énekelve, esetleg a szöveget mozgással kísérve, a szereplőket hangszínváltásokkal megkülönböztetve meséltek). Képesnek kellett lenniük arra, hogy mesemondás közben is tartsák a közvetlen kapcsolatot a hallgatósággal, de úgy, hogy ne essenek ki a megteremtett különleges hangulatból. Az esetleg elkövetett hibákat, következetlenségeket is stílusterés nélkül kellett javítaniuk. Ehhez persze jól bejáratott formulák álltak rendelkezésükre. (Pl.: „Azahogy mondta volna, ha tudta volna...”, „hogy egyik szavam a másikba ne öltsem...” stb.)

A mesemondó ezen képességeinek köszönhetően, hogy tisztelték, mint a titokzatos, „másik világok” ismerőjét, hogy felkérték a mesélésre, s hogy meghallgatták a meséit.

Mielőtt valaki kételyét fejezné ki a variánsok egyenrangúságával kapcsolatban, szeretném idézni Honti Jánosnak erre vonatkozó megszorítását: „*Vannak rossz változatok is. Elmesélnek, sőt továbbmesélnek olyan meséket is, amelyek epikus teljességüket elvesztették: melyekből lényeges vonások kimaradtak vagy megcsonkultak, amelyekben fontos fordulatok nélkülöznek az indoklásukat, amelyek nem az elején kezdődnek, vagy nem a végükön fejeződnek be. Ha ilyen rossz változatok fenn tudnak maradni, az azt jelenti, hogy a népi kultúrának van még igénye olyan hagyományokra is, melyek már nem teljesek, melyeknek a formája megrokkant, melyeknek a jelentése elhalványult.*” [18]

## 6. A nyomtatott tündérmese

A tudományos igényű gyűjtés tekintetében nincs jelentősége annak, mennyire tűnik teljesnek egy variáns: az és úgy hiteles, ahogyan a mesemondó a gyűjtőnek elmondta. Viszont gyökeresen megváltozik a helyzet akkor, amikor irodalmi anyagként, írott formában való közzétételre, (gyermek)meseként való közzésre kerül sor.

Egy ilyen közzetésnek a lehető legteljesebbnek, szerkezetileg leginkább tökéletesnek, jelentésében minél sokrétűbbnek kell lennie. Hogy az eredetileg bizonyosan nyelvjárási szöveget hogyan kell/lehet köznyelvivé, a teljes magyar anyanyelvű közösség számára könnyen befogadhatóvá tenni, ezt a Grimm-testvérek példáján okulva Benedek Elek zseniálisan mutatta meg.

Ez a pillanat, amikor a tündérmesék a szóbeliségből az írásbeli irodalom területére kerülnek, más módon is jelentős változást eredményez.

## 7. Mai, hivatásos mesemondók

*Mesemondók márpedig vannak* című könyvében Zalka Csenge Virág napjaink hivatásos mesemondóiról beszél. [19] Kik is ők valójában? Miféle képességekkel rendelkeznek? Hogyan és mit mesélnek?

Nyilván sokfélék, személyesen is többel sikerült már találkoznom. De bizonyosan vannak közös, a népi mesemondóktól eltérő vonásaik. Ezt kikényszeríti már maga az a tény, hogy szövegeik forrása általában nyomtatott könyvben rögzített változat. Ebben az értelemben a befogadók mindig elbírálnak, hogy jól vagy rosszul, hibásan vagy sem, épen vagy hiányosan mondták az adott mesét. Ezért ők bizonyosan reprodukáló mesemondók. Nem annyira alkotói, mint inkább színészi képességekkel kell rendelkezniük. Mesemondó alkalmak helyett nekik fellépéseik vannak, ami azt is jelenti, hogy mindig meg kell tudni teremteniük a fellépés legitimitását. Természetesen nekik is figyelniük kell a hallgatóság visszajelzéseit (esetleg akár reagálva is erre), és nekik sem szabad kizökkenniük a választott mesemondói stílusból. Ugyan-



akkor ők általában nyelvileg valamely nyelvjárás irányába mozdulnak el a köznyelvtől (főképp fonéma szinten), ezzel próbálván hitelesebbé tenni szereplésüket. A teljes színészi eszköztár rendelkezésükre áll, sőt ezt még (pl. bábok használatával) akár bővíthetik is.

Színészi-előadói státuszukból következően szabadon tágitják repertoárjukat mondákkal, mítoszokkal, anekdotákkal, akár hétköznapi sztorikkal is. Vagyis végképp kiléptek a hagyományos mesemondás világából. Ez persze nem azt jelenti, hogy nem kell speciális tehetséggel rendelkezniük, és nem csökkenti jelentőségüket sem. Csak éppen mást és másként csinálnak, mint a népi mesemondók.

## 8. A mesemondó pedagógus

A két csoport között nagyjából félúton állnak a pedagógusok, akiknek éppúgy egy adott közösség mesemondóivá kell válniuk, mint a népi mesemondóknak, közvetíteniük kell a tündérmesei hagyományt, de képesnek kell lenniük felismerni az aktuális problémákat, képesnek kell lenniük ezek alapján választani, esetleg variálni a meséket. Ők is felhasználhatják mindazokat az eszközöket (előadásmód, mozgás, bábok, stb.), amiket a népi vagy a hivatásos mesemondók alkalmaztak/alkalmaznak, csak képességeik és befektetett munkájuk mennyisége korlátozza őket.

Mesélhetnek fejből, mesélhetnek könyvből. Ez utóbbi megkívánja, hogy kiválóan tudjanak blattolva olvasni (tekintve, hogy olvasás közben tartaniuk kell a kapcsolatot hallgatóikkal, a gyerekekkel is). A könyvből mesélés jelentősége kettős. Egyfelől szélesre tárja a választás lehetőségét (alkalom, hangulat, közkívánat tekintetében). Másfelől utat mutat a gyerek hallgatóknak a művészi (a mese-) világ önálló meghódítása irányába. Az óvodai polcon elhelyezett könyvet a gyerekek maguk is lapozgathatják, „mesélhetik” belőle a mesét, miközben erős motivációt kapnak az olvasni tudás felé.

Ha a pedagógusok fejből mesélnek, végig egységes mesemondói stílusban kell beszélniük, a stílustörés nevetségessé válhat és teljesen tönkre teheti a mesét. Nagyobb a szabadságuk, de ez nagyobb nyelvi fegyelmet, reagáló képességet követel tőlük.

Nekik éppúgy meg kell teremteniük, fenn kell tartaniuk a mesemondás hangulatát. Meg kell éreztetniük a mesevilágba, a másik világokba való átlépés rendkívüliségét, mint a népi mesemondóknak. Viszont ezt szinte lehetetlenné teszi a nagy létszámú, vegyes életkorú csoport.

A gyerekeknek pedig feltétlenül találkozniuk kellene a klasszikus tündérmesékkal. És nemcsak azért, mert ez a magyar és európai kultúra alapjaival való találkozást jelenti. Ennek pedig a mai, internetes, televíziós, tömegmédiás világunkban még a korábbinál is nagyobb a jelentősége a személyiség identitástudatának kialakulásában.

Emellett hadd idézzem Bettelheim véleményét: *„Elsősorban arra a kérdésre kellett választ keresnem, hogy az élet mely tapasztalatai fejlesztik ki a gyermekben a képességet, hogy megtalálja élete értelmét, és általában több értelmet lásson az életben. A szülők és egyéb gondviselők hatása a legjelentősebb; fontosságban ezután következik a gyermeknek megfelelő módon átadott kulturális örökség. A kicsiny gyermekhez ezt a tudást az irodalom közvetíti legjobban.”* [20]

Az élet értelmének megtalálása mai fiataljaink számára sokkal nehezebb, mint amilyen ez száz vagy százötven éve volt. A tündérmesék tehát aktuálisabbak, mint valaha.

És akkor a tündérmesék etikai üzeneteiről, ezeknek a személyiség alapjaiba való beépüléséről még nem is esett szó. Talán majd legközelebb.

## Irodalomjegyzék

- [1] HONTI János, *A mese világa*, Bp., Belső Egészség Kiadó, é. n., 77.
- [2] HONTI, *i. m.*, 99.
- [3] Vlagyimir J. PROPP, *A mese morfológiája*, Bp., Gondolat, 1975, 37-40.
- [4] HONTI, *i. m.*, 71.
- [5] Claude LÉVI-STRAUSS, *A mítoszok struktúrája = Strukturálisizmus*, szerk. HANKISS Elemér, Bp., Európa, 1972, I, 134-148.
- [6] BOLDIZSÁR Ildikó, *Varázslás és fogyókúra*, Bp., Didakt, 2005, 166.
- [7] RAFFAI Judit, *A magyar mesemondás hagyománya*, Bp., Hagyományok Háza, 2004, 22.
- [8] *A szájhagyományozás törvényszerűségei*, szerk. VOIGT Vilmos, Bp., Akadémiai, 1974.
- [9] FARAGÓ József, *A mesemondók repertoárjának kutatása = A szájhagyományozás törvényszerűségei, i. m.*, 63.
- [10] ORTUTAY Gyula, *A mesemondók típusai = A szájhagyományozás törvényszerűségei, i. m.*, 65.

- [11] Radu NICOLESCU, *A szóbeli irodalom fogalmának körülhatárolása = A szójhagyományozás törvényszerűségei, i. m.*, 71.
- [12] *Rózsa királyfi* = BENEDEK Elek, *Magyar mese- és mondavilág*, Bp., Könyvmíves, é. n., 41-44.
- [13] *Rózsa vitéz* = ILLYÉS Gyula, *Hetvenhét magyar népmese*, Bp., Móra, 1979, 232-236.
- [14] HONTI, *i. m.*, 99.
- [15] RAFFAI Judit, *i. m.*, 48-49.
- [16] *Rózsa vitéz, i. m.*, 232.
- [17] *Rózsa királyfi, i. m.*, 41.
- [18] HONTI, *i. m.*, 101.
- [19] ZALKA Csenge Virág, *Mesemondók márpedig vannak*, Bp., Pont, 2016.
- [20] Bruno BETTELHEIM, *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*, Bp., Corvina, 2008, 10.

# AZ ÓVODAI ELBESZÉLÉS MŰFAJHASZNÁLATÁNAK KUTATÁSA

## THE RESEARCH OF THE GENRE USAGE OF THE PRE- SCHOOL NARRATIVE

Szórád Frida <sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Jászberény Város Óvodai Intézménye, Sün Sámuel Tagóvoda, Jászberény, Magyarország

---

### **Kulcsszavak:**

Gyermekirodalom  
Óvodai irodalmi nevelés  
Irodalmi elbeszélés  
Valóságábrázolás

### **Keywords:**

Children's literature  
Pre-school literary education  
Literary narrative  
Depicting reality

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2016. október 10.  
Átdolgozva 2016. október 31.  
Elfogadva 2016. november 5.

---

### **Összefoglalás**

A tudományos kutatás témája az óvodai irodalmi értékű elbeszélés használata az óvodai anyanyelvi nevelésben. Kutatási célként jelent még e feledésbe merült irodalmi műfaj szakirodalmi és módszertani vizsgálatát. Válaszok keresése zajlott azon kérdésekre, hogy a jelenlegi irodalmi nevelésben miért kevésbé ismert és alkalmazott műfaj az elbeszélés más óvodai gyermekirodalmi műfajokhoz képest, illetve melyek a legmegfelelőbb pedagógiai szituációk az óvodai mindennapok során annak alkalmazásához, és milyen különbségek észlelhetők egy óvodai elbeszélés tevékenység és más műfajok bemutatásakor a Verselés, mesélés kezdeményezés során. A kérdőíves kutatásban résztvevő óvodapedagógusok tevékenységközpontú laborkutatással továbbsegítették a kutatási problémakör vizsgálatát. A cikk részletesen bemutatja a kutatási mintát, az elért eredményeket és a következtetéseket.

### **Abstract**

The topic of the scientific research is the use of preschool literary narrative in native preschool education. The aim of the research is the literary and methodological analysis of this long-forgotten literary genre. I wanted to find the answers to the questions why narrative is a less known and less applied genre in the current literary education compared to other preschool children's literature genres, what the most appropriate pedagogical situations are in the daily life of a kindergarten to apply them and what differences can be detected during nursery tale activities and the introduction of other genres, the initiative of poetry or storytelling. The kindergarten teachers participating in the survey also contributed to the analysis of the research problem with their action-orientated lab research. The article presents the research sample, the results obtained and the conclusions in great details.

---

\* Kapcsolattartó: Szórád Frida  
E-mail: [szorad.frida@gmail.com](mailto:szorad.frida@gmail.com)

## 1. Bevezetés

A kutatás bevezetéseként először műfaji szempontból vizsgáljuk meg a következő két idézetet. A kérdés az, vajon melyik mese, melyik nem? Amelyik nem mese, az milyen irodalmi műfajhoz tartozik? „Egyszer volt, hol nem volt, hetedhét országon is túl, volt egyszer egy kecske. Annak a kecskének volt hét kicsi gidája. Egyszer azt mondja az öreg kecske: ...” [1] „Amikor Dani először ment óvodába, nagyon örült annak, hogy már óvodás. Korán reggel anyuval kettőben indultak az óvodába. Útközben találkoztak a postás bácsival, a sofőr bácsival meg a szomszédék macskájával. ...” [2] A két idézet már az első mondatában hordozza a két prózai műfaj legfőbb jellemzőjét, amely segít megállapítani, hogy mesével vagy elbeszéléssel van-e dolga az olvasónak.

Az első idézet a jól ismert Kecskegidák című népmeséből származik, amely bűvös kezdetével elrepíti olvasóját meseország birodalmába. A mesében bármi megtörténhet, ahol az eseményeknek csak a képzelőerő szab határt. Ezek a jellemzők a mese műfaji tulajdonságai közé tartoznak. A második szövegidézet Janikovszky Éva Már óvodás vagyok című elbeszélésének indító mondatai, amelyek mutatják a műfaj legjellemzőbb sajátosságát, a letisztult valóságábrázolást. A reális történetben folyó cselekmények valószerűek, adekvát hétköznapi nyelvezettel. Események, amelyekben nincs királylány, repülő szőnyeg vagy beszélő állat, cserébe olyan érdekes történéseket mutat meg, amelyek a gyermekekkel bármikor megtörténhetnek.

A cikkben lejegyzett kutatás fő vonulata az említett két műfaj népszerűsége és azok aránya az óvodai irodalmi nevelésben. Az alkalmazott kutatási módszerek elsősorban azt vizsgálták, hogy az óvónők körében mennyire ismert a műfajkülönbség, és a különbséget hogyan tapasztaltatják meg a gyermekekkel. Kutatási kérdésként fogalmazódik meg az is, hogy az óvodapedagógusok mennyire ismerik a két műfaj tartalmi különbségeit és ez által melyik irodalmi művet mire használják fel a nevelésben. Leszűkített kutatási célként szerepel az is, hogy az adott minták esetében kiderüljön, milyen az óvodai irodalmi elbeszélés használatának gyakorisága és módja az óvodában.

## 2. Gyermekirodalmi műfajok az óvodában

Dankó Ervinné [3] szakmódszertani áttekintése alapján elmondható, hogy az óvodában alkalmazott gyermekirodalmi műfajok kibontakoztatják és formálják a gyermekek személyiségét, érzelmeit, érzéseit, továbbá fejlesztik értelmi, kommunikációs és anyanyelvi képességeiket. „A népi mondókák, versek ismételtetése alkalmat teremt a beszédtempó, ritmus, hangsúly, hanglejtés gyakorlására. A népi mondókák, gyermekversek mondogatása segíti a beszédészlelést és a beszédmegértés fejlődését.” [4] A *gyermekversek* zeneiségével, ritmusával, rímek játékával kötik le az óvodás korosztályt. A *verses mesék* cselekményüket tekintve megegyeznek a népmesékkal, ám a verses formát követve tömörség jellemzi azokat. Megjelenik bennük a pattogó párbeszéd, a rímes sorok által kialakult ritmikus bevezetés és befejezés, illetve a hasonlatok. [3] A *mesék* csodás elemekkel átszőtt összetett cselekményű irodalmi művek. Találkozhat a gyermek népmesékkal és műmesékkal. Ezeket előszeretettel alkalmazzák az óvónők az óvodai mindennapokban. Jellegzetes a 'mesebeli, hol volt, hol nem volt' indítás, és a hasonlóan tipikus 'ma is élnek, ha meg nem haltak' befejezés, amelyek sejtetik, hogy nem az itt és most világban zajlik a cselekmény. Jellemző e műfajra a mesekedvelési motívumok használata, például az átváltozás, vagy a veszély-megmenekülés motívum, illetve a mesei számok használata, mint a három testvér, hétfejű sárkány. [5] A mese épp olyan szélsőségesen ábrázolja a világot, mint amilyennek a gyermek elképzeleti azt. [6] Az irodalmi művek sorát az *elbeszélés* zárja, amely talán a legritkábban alkalmazott gyermekirodalmi műfaj az óvodában. A későbbi fejezetekben ezen prózai műfaj jellegzetességeiről, műfaji jellemzőiről és a hozzá kapcsolódó kutatásról esik szó.

### 2.1. Az elbeszélés helye az óvodai anyanyelvi nevelésben

Az elbeszélés olyan reális történet, amely a hétköznapi valóságát megmutatva segít új ismeretekhez és élményhez juttatni a gyermekeket. „Az óvodások életkori sajátosságaikból adódóan igénylik azokat a reális történeteket, irodalmi értékű elbeszéléseket, melyek róluk, az óvodáról, a környezetükben található személyekről, tárgyakról, jelenségekről szólnak.” [7] „Fontos

gyermekirodalmi műfaj a prózai elbeszélés. Részben párhuzamosan fut a mesével, majd később, az iskoláskorban felváltja azt. Tárgyát a mindennapi életből veszi, hősei többnyire gyerekek, esetleg felnőttek – cselekménye reális keretek között folyik, nem olyan kötött szerkezetű műfaj, mint a mese. Stílusa világos és képszerű, könnyen áttekinthető. Nyelvezete érthető, tiszta és játékos. Gazdagítja a gyermekek érzelmvilágát, erősíti az erkölcsi fogalmak kialakulását, fejleszti a gyermek esztétikai érzékét.” [8] Az óvodáskorú gyermekek a reális történet ismertetése során tudják, hogyha a történet nem is valós eseményt mond el, az mégis bármikor megtörténhet velük a való életükben. [3] A kérdés az, hogyha a lélektan és a korábbi óvodai módszertan szerint ilyen fontos szerepet tölt be az elbeszélés az óvodás korú gyermekek életében, akkor miért lehet mostanában egyre kevesebbet olvasni róla az óvodai nevelést érintő szakirodalmakban és az óvodák helyi programjaiban? Jelenlegi kutató munka melynek elsődleges motivációja ez volt, 2014-2016 között lehetőséget adott betekinteni az óvodai anyanyelvi nevelés szegleteibe. Ez által vált egyértelművé az óvodai elbeszélés műfajának létjogosultsága, egyben elhanyagoltsága a XXI. századi óvodai irodalmi nevelésben.

### 3. A módszertani kutatás bemutatása

Az óvodai anyanyelvi módszertan területeit vizsgálva felfedezhető, hogy a szakirodalmak többféle szempontból közelítik meg a mese műfajának sajátosságait. Világszerte kutatják ma is eredetüket, gyógyító hatásait, vizsgálják az óvodapedagógiában közlésük módszertanát. Ugyanez az irodalmi elbeszélésről nem mondható el. Az elbeszélés egyre inkább látóköron kívül marad, a szakirodalmakban és az óvodai anyanyelvi módszertani kötetekben háttérbe szorul. Ez a műfaj a 2013-ban érvénybe lépő ONAP-ban [9] a Verselés, mesélés tevékenységcsoporton belül említési szinten sem mutatkozik meg.

A cikkben közölt kutatási téma gyújtópontja ezen észrevétel. A kutatás végbemenetele során kérdőívek és labormegfigyelések kerültek felhasználásra. A kérdőívek célja a gyakorlott óvodapedagógusok körében a műfaj ismeretének általános feltérképezése volt. A labormegfigyelések segítségével valósult meg az elbeszéléshez, mint irodalmi műfajhoz kapcsolódó tevékenység módszertani kutatási célja.

#### 3.1. Kutatási minta és kutatási módszerek

Az irodalmi elbeszélés műfaját érintő szakirodalmi és módszertani hiány vezetett ahhoz, hogy az ország különböző pontján élő óvodapedagógusokhoz kérdőívet eljuttatva történjen a tájékozódás. A kutatásban 20 óvoda vett részt, mely 3 fővárosi (Minta 1), 4 megyei jogú városi (Minta 2), 6 vidéki városi (Minta 3) és 7 községi (Minta 4) óvoda közreműködését jelentette. Ezek az óvodák nem specializált intézmények és nem gyakorló intézmények. A mintavétel spontán és természetes módon történt. Hitelesség céljából nem kiválogatott óvodapedagógusok mérése volt a cél, hanem Magyarország különböző helységének többféle óvodájából, különböző tapasztalati évvel bíró, különböző életkorú pedagógusok válaszainak összegzése.

A 200 kibocsátott kérdőívből 189 került végül kitöltésre, amelyek tartalmi elemzésének eredménye indokoltta tette a kutatási téma további, elsősorban módszertani kutatását labor körülmények között. Mivel a kérdőívelemzés során újabb és újabb szakmai kérdések merültek fel az elbeszélés műfajával kapcsolatban, a gyakorlati kutatás szükségessége egyértelművé vált. A kutató munka további része óvodai terepen zajlott olyan óvodapedagógusok segítségével, akik korábban a kérdőíves kutatás részesei voltak.

#### 3.2 Kérdőíves kutatás

A minta tagjai találkoztak nyitott és zárt kérdésekkel, fókuszkérdésekkel, ellenőrző kérdésekkel, illetve lehetőségük volt szabad válaszadással egyéni tapasztalatot megosztani:

- 1) Milyen gyakran alkalmaznak irodalmi műfajokkal kapcsolatos tevékenységet?
- 2) Mely irodalmi műfajt részesíti leginkább előnyben?
- 3) Milyen gyakran alkalmazza az óvodai gyermekirodalmi műfajokat csoportjában?
- 4) Hallott-e már az elbeszélésről, mint óvodai tevékenységről?
- 5) Hogyan határozná meg saját szavaival az elbeszélést az óvodai anyanyelvi és irodalmi

nevelésben?

- 6) Alkalmazta-e már az elbeszélést csoportjában?
- 7) Fontosnak tartja-e a meséken kívül a gyermekek számára elbeszélések bemutatását?
- 8) Ha már alkalmazta, milyen tapasztalatokat szerzett?
- 9) A tevékenység során tapasztalt-e különbséget más irodalmi műfajok tevékenységétől?
- 10) Mikor és hogyan jelenik meg csoportjában az elbeszélés a nap során?
- 11) Ha van olyan, ami az adott csoport életében az elbeszélés kapcsán történik, vagy megtörtént, fontosnak tartja említeni, írja le!

A papír alapú kérdőívek személyes és postai úton jutottak el az óvodapedagógusokhoz. Az anonim kérdőívek kitöltésére egy hét állt rendelkezésre. A kérdőív felépítésében fő szempont volt, hogy a bevezető kérdéstől előre haladva (visszatérő kérdésekkel) fokozatosan a szakmai tapasztalatok bemutatásáig jusson el a kitöltő. Az 'Egyéb' válaszlehetőség is megjelent egyes kérdéseknél, ahol az óvónők leírhatták saját véleményüket, tapasztalatukat. Ez biztosíték volt arra, hogy ne érezzék túl kötöttnek a válaszlehetőségeket vagy szabályozottnak a téma felől való érdeklődést. A kérdőívek elemzésre intézményenként zajlott, majd kérdésekre és kérdéscsoportokra bontva készültek el a mintára vonatkozó elemzések és következtetések.

### 3.3 Tevékenységközpontú laborkutatás

A kérdőíves kutatás folytatása, egyben a kutatás következő lépése, a tevékenységközpontú kutatás volt. Ez önálló és komplex irodalmi kezdeményezést és/vagy tevékenységek megtekintését jelentette. Mivel a megfigyelések kiválasztott óvónők közreműködésével zajlott, akik saját csoportjukba járó gyermekekkel ismerős óvodai csoportkörnyezetben vezették a tevékenységeket, a kutatási esemény nevezhető természetes megfigyelésnek. A kérdőív mintából lekövetéssel és visszavezetéssel kiválasztott óvónők minden foglalkozás esetében ugyanott és ugyanabban a gyermekközösségben végezték a kísérletet, ezért a módszertani kutatás megfigyelése nevezhető laborkutatásnak. [10] A laborkutatás megfelelő teret biztosított a kísérlet megvalósításához, a tapasztalatok pontos, megfelelő lejegyzéséhez. A következtetések összegzése a megfigyelői és a kutatótársi tapasztalatok, észrevételek alapján történt. A gyermekcsoportokban zajló megfigyelések az elbeszélés alkalmazására fókuszáltak. Vagyis, a problémaközpontú kutatás során a megfigyelési szempontok és a kutatási kérdések az elbeszélés tevékenység hogyanjára vonatkoztak:

- 1) Miben különbözik az elbeszélés tevékenység kezdeményezése más irodalmi műfajétól?
- 2) A nap mely időszaka a legalkalmasabb a műfaj alkalmazására?
- 3) Más óvodai tevékenységbe beágyazhatóak-e az elbeszéléses művek?
- 4) Milyen véleménnyel vannak a pedagógusok és a gyermekek a műfaj megjelentetéséről az óvodai csoportban?

A laborkutatások két esetben tiszta középsős életkorú gyermekek csoportjában zajlottak, míg a harmadik csoport nagycsoportos korosztály és visszamaradó nagycsoportosok közössége volt. A csoportok 20-25 fős létszámmal működtek, a csoportszobák hangulata, eszköztára a mindennapos óvodai élet legmagasabb szintű tevékenységét biztosították.

A kutatás során három óvodapedagógus három-három nevelési tevékenységet mutatott be. Szakmai megbeszélésre mindhárom esetben külön-külön sor került, ahol tapasztalatok megosztása és a megvalósítási eljárások elemzése zajlott. Első alkalommal saját előzetes ismereteikre építve mutatták be az óvónők a műfaj sajátosságait. Ekkor fő tevékenységi formaként jelentek meg az elbeszélések, melyek a heti témának megfelelően kerültek kiválasztásra. Az első tevékenységet követő szakmai konzultáció figyelembevételével került sor a második bemutatóra, amely során az óvodapedagógusok, mint motivációs lehetőséget alkalmazták más tevékenység előkészítése érdekében az elbeszélést. Ekkor már kaptak a kutatócsoporttól módszertani segítséget és iránymutatást. A bemutatók közül két esetben a Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka tevékenység motivációjaként alkalmazták a kiválasztott műveket, míg egy esetben Ének, zene, énekes játék, gyermektánc motivációjaként állt helyt a reális történet. A harmadik tevékenység során kutatói kérésre az óvodapedagógusok úgy tervezték meg a délelőttiüket, hogy

szerzett módszertani ismereteik, illetve véleményük és szakmai tapasztalatuk alapján a legmegfelelőbbnek vélt megvalósítási formát válasszák az elbeszélés kezdeményezés során.

A pedagógusok személyisége és gyermekközpontú megnyilvánulásai mindhárom esetben meghatározták a délelőtti sikerességét. Tökéletesen kidolgozott bevonási stratégiákkal motiválták a gyermekeket a tevékenységekre. Nyitottság jellemezte pedagógusi munkájukat, a kutatói kérésekre maximálisan ráhangolódtak, így a szakmai megbeszéléseken további ötleteiket kellő rálátással tudták megosztani a kutatócsoporttal.

## 4. A kutatási eredmények közlése

### 4.1. A kérdőíves kutatás eredménye, összegzése

A kérdőívek kiértékelése kérdésenként, azok kutatási kérdést célzó összesítése pedig kérdéscsoportok summázásával történt. Az első kérdés bevezető kérdésként átfogóan érintette az óvodában alkalmazásra kerülő irodalmi műfajokat, ennek értelmében a 2. kérdéstől indult az elemzés. A kutatási kérdések válaszkeresése érdekében öt kérdéscsoport köré épült fel a kérdőívelemzés.

Az első kérdéscsoportban (2.3.7. kérdés) a műfaji gyakoriságot vizsgáló kérdések szerepeltek.

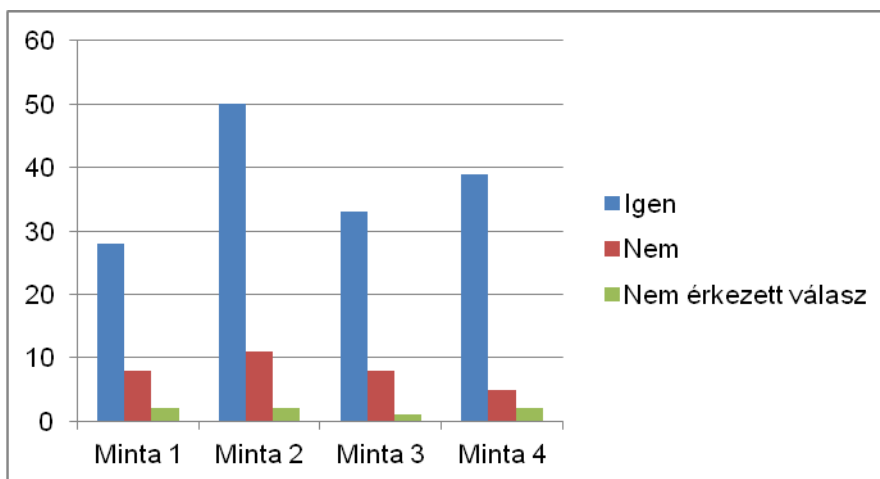
#### 1. Táblázat. Első elemzési kérdéscsoport összesített kérdése

**Milyen gyakran alkalmazza a következő irodalmi műfajokat a csoportjában?  
Tegyen X-et a megfelelőhöz!**

	<i>Naponta</i>	<i>Hetente</i>	<i>Havonta</i>	<i>Ennél ritkábban</i>	<i>Nem alkalmazom</i>	<i>Nem érkezett válasz</i>
<b>Minta 1</b>						
Mondóka	34	2	0	0	0	2
Vers	17	19	0	0	0	2
Verses mese	1	19	15	2	0	2
Mese	35	1	0	0	0	2
Elbeszélés	2	9	15	6	2	4
<b>Minta 2</b>						
Mondóka	55	8	0	0	0	0
Vers	43	18	1	0	0	1
Verses mese	0	30	18	11	0	0
Mese	58	5	0	0	0	0
Elbeszélés	2	18	24	17	2	0
<b>Minta 3</b>						
Mondóka	35	7	0	0	0	0
Vers	31	11	0	0	0	0
Verses mese	1	8	27	3	0	3
Mese	40	2	0	0	0	0
Elbeszélés	1	5	14	21	1	0
<b>Minta 4</b>						
Mondóka	42	4	0	0	0	0
Vers	27	18	0	0	0	1
Verses mese	0	7	23	15	0	0
Mese	42	4	0	0	0	0
Elbeszélés	0	9	10	18	7	2

Az érkezett válaszokból kijelenthető, hogy a kutatási minta körében az elbeszélés és a verses mese a legkevésbé használt irodalmi műfaj. A megkérdezett óvodapedagógusok közül 5 fő alkalmazza naponta az elbeszélést, 41 fő hetente, 63 fő havonta, 62 fő jelölte meg, hogy még ennél is ritkábban. 12 fő vallotta, hogy nem alkalmaz elbeszélést, 6 fő volt, aki nem adott választ. Az 'Egyéb' válaszkategóriában a feleletadók között 5 fő volt, aki nem tartotta fontosnak az elbeszélés műfaját, mert nincs benne fantázia, vagy éppen 'nem életkoruknak megfelelő az elbeszélés és nehéz keresni megfelelő számukra'. A többi óvodapedagógus kiemelte a gyermekek részéről a 'magukra ismerést', a 'kognitív területek fejlesztését', a 'reális képalkotást a világról'.

A második kérdéscsoportba (4. kérdés) az elbeszélés műfaj ismerete került középpontba. A diagramon a következő kérdés válaszai találhatóak: *Hallott-e már elbeszélésről, mint óvodai tevékenységről?*



1. Diagram. Második elemzési kérdéscsoport összesített kérdése

A megkérdezettek közül 150 fő hallott már a műfajról. 32 óvodapedagógus nem hallott még az elbeszélésről, mint óvodai tevékenységtípusról, 7 pedagógustól pedig nem érkezett válasz a kérdésre.

A harmadik kérdéscsoportba (5. kérdés) olyan nyitott kérdőív kérdés került, ahol az óvodapedagógusoknak saját szavaikkal kellett meghatározniuk az elbeszélés műfaját.

2. Táblázat. Harmadik elemzési kérdéscsoport összesített kérdése

<b>Ön hogyan határozná meg saját szavaival az elbeszélést, mint irodalmi műfajt az óvodai anyanyelvi és irodalmi nevelésben?</b>
<b>Minta 1</b>
Valós, leíró történet.
Nélkülözi a mesei fordulatokat.
Megtörtént esemény elmesélése.
Csoportmese.
Élményen alapuló.
Novellához, kisregényhez hasonló.
Egy cselekménysor leírása.
Nem óvodás gyermekeknek való.
Mese körülményeinek részletesebb leírása.
Mesei elemekkel átszőtt írás.
2-3 oldalas.
Nem tartalmaz mesei elemeket.
Tényeken alapul.
Valós történet elmesélve.
Gyermekekhez közelebb műfaj.
Történet, mesélő által előadott formája.



<b>Minta 2</b>
Megtörtént esemény.
Napi történéseket mond el.
Természettel kapcsolatosak.
Reális történet.
Írói alkotás.
Történelemből származó történetek.
Életszerű, tanulságos történet.
Erkölcsei tartalommal bír.
Valóságos szereplők, alaptörténetek.
Novellához hasonló.
Hosszabb irodalmi mű.
Valóságról szóló próza tanulsággal.
<b>Minta 3</b>
Van benne igazság.
Valóságos elemeket tartalmaz.
Alsó tagozatosaknak való.
Folytatásos mese.
Fiktív történet.
Saját tapasztalat megosztása.
Valós szereplők, helyszínek.
Közmondásokra emlékeztet.
Párbeszédes formájú.
Lehet verses vagy prózai.
Hosszabb, mint a mese.
Mesei jellemzők nélküli.
Életszerű.
Környezeti nevelésben használatos.
<b>Minta 4</b>
Hosszabb műfaj.
Leíró jellegű.
Hármas tagolású.
Kevés párbeszédes rész.
Reális tartalmú.
Tartalmazhat mesés és valós elemeket.
Ismerjük a szerzőjét.
Mesés elemekkel tarkított irodalmi alkotás.
Szereplői állatok, gyermekek, felnőttek.
Ünnepekhez kapcsolódik.
Mese és valóság megkülönböztetése.
Körülöttünk lévő világ megismertetése.
Egy cselekménysorra épül.
Valós történetből merít kevés szereplővel.

A kutatás ezen kérdésére 27 esetben nem érkezett válasz. A rövidebb meghatározások a fenti táblázatban minta szerint kigyűjtve megtalálhatók. A definíció jellegű 'Egyéb' válasz között különböző háttéranyag használata sejthető, illetve különböző források hivatkozás nélküli leírása mutatkozott. A legtöbb válasz esetében szakirodalmi megfogalmazás jelent meg. Több helyen olvasható volt 'a valóságos elemeket tartalmazó, hosszabb terjedelmű, mesei elemeket nélkülöző alkotás', egy kérdőívben azonban a 'mesei elemekkel átszőtt írás' válasz is olvasható.

A negyedik kérdéscsoport (6.8.9.10. kérdés) kérdései a tevékenység alkalmazásához kapcsolódtak, mely által átfogó kép mutatkozott az óvodapedagógusi tapasztalatokról. A táblázatba a válaszadók tömörített, minta szerint elosztó válaszai kerültek be.

## 3. Táblázat. Negyedik elemzési kérdéscsoport összesített kérdése

<b>Ha már alkalmazta a műfajt a csoportjában, milyen tapasztalatokat szerzett a tevékenység során?</b>	
<b>Minta 1</b>	
Érdeklődőek, szeretik továbbgondolni.	
Saját élményeiket megosztják.	
Megnyugvás számukra, nyitottá válnak.	
Nem helyettesítheti a mesét.	
Éppúgy magával ragadó, mint a mese.	
Gondolatébresztő, fantáziamozgató.	
Könnyebben megértették a tanulságot.	
Függ az otthoni mesehallgatási szokásaiktól is.	
Közlékennyé teszi őket.	
Játékokban feldolgozzák.	
Beszélgetnek róla, nagy érdeklődést mutatnak.	
<b>Minta 2</b>	
Szívesen hallgatják, mint a mesét.	
Ráismerés öröme.	
Lelki életükhöz közel áll.	
Ugyanolyan átélés, beleélés.	
Nem tesznek különbséget a mesével a gyermekek.	
Beszédindító hatása van.	
Maximálisan leköti a figyelmüket.	
Nagyon szeretik és várják.	
Nehezebben érthető a mesénél.	
Ámultan hallgatták.	
<b>Minta 3</b>	
Érzelmileg hatása alá kerültek, el tudták képzelni.	
Döbrent csend és katarzis.	
Szeretik és várják.	
Csak a tehetséges gyermekek értették.	
Nehezen fogadják a gyermekek.	
Javult az önálló szövegalkotás, élménymegfogalmazás.	
Mesék messzebbre repítik őket.	
<b>Minta 4</b>	
Szülők egyáltalán nem alkalmazzák.	
Érdekesnek tartják, szeretik.	
Érzékelik a jó és rossz közti különbséget.	
Ingerszegény környezetből érkezők nem tudnak azonosulni.	
Nehéz kiválasztani megfelelő elbeszélést.	
Alacsony szocializáltságú gyermekek révén kevésbé élményadó.	
Ugyanúgy szeretik, mint a mesét, mivel az előadásmód nem változik.	
Nagyon lekötötte a figyelmüket.	
Véleményt formálnak.	
Kevésbé kedvelik, mint a mesét.	

Azok, akik bevallásuk szerint alkalmazták a műfajt csoportjukban, pozitív tapasztalatokról számoltak be úgy mint 'lekötötte őket', 'gondolatébresztő volt', 'kommunikatívabbak voltak mint, egy mese bemutatása során'. Ám megjelent nemleges válasz is, amely szerint 'nehezebben érthető volt', és a 'mese messzebb repítette a gyermekeket'. A tevékenység hogyanjára vonatkozó kérdés során 49 pedagógus nem vélt különbséget egy elbeszélés és mese tevékenység lebonyolítása között. Sokan az életszerűséget, hangjátékot emelték ki különbségnek, ám többen is ugyanolyan felvezetésről és bemutatásról számoltak be, mint a mese során. A kérdésre 35 esetben nem érkezett válasz

Az ötödik kérdéscsoportba egyetlen olyan kérdés tartozik (11. kérdés), amelynél szabad válaszadásra volt lehetőség önálló döntés szerint (az elbeszélés tevékenységük szokásaira vonatkozó kérdésre nem kellett feltétlenül válaszolni).

**5. Táblázat. Ötödik elemzési kérdéscsoport kérdése**

<b>Kérem, ha van olyan, ami az Ön és csoportja életében az elbeszélés kapcsán történik, vagy megtörtént, vagy fontosnak tart emléteni, írja le!</b>
<b>Minta 1</b>
Hátrányos helyzetű gyermekek elfogadását nagyban segítette.
Gyermekkor történeteinek megjelenése elmesélve.
Játékhöz kötve is nagyon fontos.
<b>Minta 2</b>
Szokások, szabályok alakításában segít.
Gátlások, félelmek feloldása.
Szülői visszajelzés gyermek élménybeszámolójáról.
Bábozásra ösztönöz.
Szerepjátékban megjelenik.
<b>Minta 3</b>
Képolvasásos történetmesélésként.
Saját élményt szívesebben mesélik el a gyermekek.
<b>Minta 4</b>
Érzelmekre nagyobb hatással van.
Ünnepeknél különösen eredményes ez a műfaj.
Színesítette az óvodai irodalmi élményt.
Beszélgető kör kialakítása 6-7 éveseknél.
Jó elbeszélés megérinti a gyermeket.
Azonosulnak a szereplőkkel a gyermekek.
Együtt írtunk elbeszélést pályázatra.
Korcsoportfüggő az elbeszélés.

A 189 megkérdezett óvodapedagógus közül 31 esetben volt válasz, 158 esetben nem érkezett válasz a kérdésre.

**Következtetés a kérdőíves kutatás eredményeivel kapcsolatban**

A kérdőíves kutatás alapján a mért mintára vonatkoztatva kijelenthető, hogy az elbeszélés műfaji meghatározásához kapcsolódóan az óvodapedagógusok kevésbé tájékozottak, mint más gyermekirodalmi műfajokkal kapcsolatban. Ez a hiányosság főként a saját szavakkal történő megfogalmazás esetében volt szembetűnő. Sok esetben különböző forrásokat hívtak segítségül, nem feltétlenül saját szavakkal történt a tapasztalat kifejtés. Ugyanerre enged következtetni az is, hogy az óvodapedagógusok a megvalósításkor nem rutinszerűen állnak hozzá a bemutatáshoz. Egy-egy kérdőívben belül adott válaszok ellentmondást is tükröztek. Például a rendszeres elbeszélés használó válaszadók között volt olyan, aki a későbbi válaszokban nemleges választ adott a tapasztalatok és gyakorisági (visszatérő) kérdésre, vagy hivatkozás nélküli szakirodalmi definícióval 'tökéletesítette' a műfaji kérdésre adott válaszát. A válaszokból kiderült az is, hogy a megkérdezett óvodapedagógusok csoportjaiban a gyermekek igénylik az irodalmi értékű elbeszéléseket. Azonban a szakirodalmak és a gyakorlati példák hiánya miatt nem minden óvónő érez késztetést az elbeszélés tematikus használatára. Ez a következtetés levonható a műfajok bemutatása közti különbségek felsorolásában is. Sok esetben felfedezhető, hogy módszertanilag és eladás technikailag sem tesznek különbséget a mese bemutatás módjától. A személyes megtapasztaláson alapuló kérdés kapcsán sejthető, hogy a műfaj kevésbé ismert az óvodapedagógusok körében, mert a közlékeny válaszadónak ez esetben sokszor nem volt egyéb tapasztalati megjegyzésük csoportjukra vonatkozóan.

## 4.2. A tevékenységközpontú laborvizsgálatok eredménye

A fejezetrészt összegzi a foglalkozásonkénti megfigyeléseket, ahol a szempontok minden esetben ugyanazok voltak. Volt közöttük olyan, amely az óvodapedagógusra vonatkozott, volt, ami a gyermekreakciókra és volt, ami az irodalmi mű illeszkedésének természetességére fókuszált. A módszertani tapasztalatok összegzése általánosítás alapján történt. Leírásuk nem egyenkénti foglalkozásokat, hanem az összes foglalkozásra vetített általános észrevételeket jegyzi le (a három óvodapedagógusra vonatkozóan).

Az irodalmi értékű elbeszélés bemutatásakor rengeteg lehetőség tárult az óvónők elé. Meglepő módon már a legelső lépés, a *történet kiválasztása* is problémát okozott számukra. Az aktualitás, a tartalmi mondanivaló illeszkedése, az elmélyítés módja mellett a mese vagy nem mese kérdése is felvetődött. A kiválasztás során figyelembe kellett venniük az adott óvoda pedagógiai programját, az adott gyermekcsoport összetételét és nyelvi szintjét.

Az óvónők tapasztalata szerint a *motivációs lehetőségek* tekintetében a mesétől eltérő, a reális világ felfedezését segítő eszközök alkalmazása a legcélravezetőbb. Elmondásuk szerint a motiválás során a valóság szépségeire való rácsodálkozás elérése volt a cél, amikor is a gyermek azonosult a valós, reális világ szépségével. Tapasztalatuk szerint a motivációs eszközöknek szorosan kapcsolódniuk kell az elbeszélés mondanivalójához, cselekményéhez azért, hogy segítsék a tartalmi megértést. Lehetnek ezek élőlények, tárgyak, eszközök, ugyanakkor legyenek ezek a környezetből kiemelt valós eszközök, tárgyak és élőlények. A valós helyszínek szintén segítségül szolgálhatnak a tevékenységben. Legmeghatározóbb erőnek a beszéd és a szókincs mutatkozik. Szókészletében a valósághoz kötődő szinonim szavak jelennek meg, mellőzve a mesei hangulatot vagy a varázsszavakat. Az előzetes felkészülés tapasztalatában célszerű az ismeretlen szavakat a motivációba rejteni, hiszen ez is a későbbi történet megértését segíti elő.

A *történetmondás felvezetése* során hangozzék el, hogy valós történet felolvasása fog következni, majd ezt kövesse az író neve és a mű címe. Gyakorlati példák alapján elmondható, hogy a gyermekek ez által könnyebben azonosulnak a műfajjal. A felolvasás jelentősége az olvasóvá nevelésben rejlik. Kísérleti vélemények alapján a felolvasás által hozzászokik a gyermek a könyvhöz, a betűhöz, az írott szöveg hallgatásához, ez segíti a majdani írott szöveg megfelelő megértésének sikerességét. Ha mégis ragaszkodik valaki a fejből történő történetmondáshoz, akkor érdemes a könyvhasználatot a bemutatásba valahogy becsempészni. Segítségével egyszerűsíti a gyermek számára a cselekmény valósághoz való kötődését, és a mesétől való eltérést.

További kutatói tapasztalat, hogy *előadasmódját* tekintve az óvodapedagógusnak érdemes élőbeszéd szerűen bemutatni a szöveget. A bemutatás során a beszéd se monoton, se hangilag túljátszott ne legyen. Az értelmezést segítő kifejező olvasás legyen élményszerű, a pedagógus szövegmondása alkalmazkodjék az elbeszélés hangulatához. A felolvasás révén a kifejező hangos olvasás segíti a gyermek szövegértését.

A gyermek az elbeszélés során nem tesz különbséget jó és rossz között, egy általa kiválasztott szereplővel azonosul. Az elbeszélés a szereplő fejével való gondolkodást segíti, így az ő szemén keresztül történő világlátás elérése a fejlesztési cél. Az irodalmi értékű elbeszéléseknek erős érzelmi nevelő hatása van. A gyermek ráébred, hogy a mindennapjainkban nem minden mese, és a leírtak akár vele is megtörténhetnek: kistestvére születik, injekciót kap, állatkertbe látogat, piacon vásárol, iskolába megy. Gyermeklélektani szempontból is bizonyított „A saját életéből, vagy egy hozzá hasonló kisgyerek életéről, vagy a szülők hétköznapijairól szóló történetek kötik le a legjobban. Egy kisfiú reggelt fölkelte fölöltözött, elment az óvodába; a mama elment vásárolni, milyen üzletekben járt, mit vett. Az elbeszélés legyen minél részletesebb, minél aprólékosabb, legyen benne párbeszéd: a gyerek meg az óvó néni, az anyuka meg az eladó, a kalauz meg az utas között.” [11], hiszen ezekkel tud leginkább azonosulni előzetes élményeinek újrajátszása segítségével.

A megfigyelések alapján a reális *történet bemutatása után* célszerű a gyermekeknek néhány másodperc nyugalmat biztosítani a tartalom megéléséhez és az elmélyüléshez. Az elbeszélés ismertetése után megfelelőek az intellektuális vagy lelki síkokat megmozgató beszélgetés-kezdeményezések. A jó kérdések legyenek gondolatébresztők. Sikeresség érdekében ne a tetszésre vagy nem tetszésre irányuljanak csupán, hanem a cselekményre koncentráljanak:

'Voltál-e már hasonló helyzetben? Mit tettél volna Anna helyében?' Kutatási tapasztalat alapján kijelenthető, hogy bemutatás után nem célszerű a túlbeszélgetés. Az érzelmi mélyítés és tudatosítás, illetve a látens ismeretbővítés a befejező tevékenység felkínálása során is lehetséges (manipulatív tevékenység közben, illeszkedő szabályjáték vagy mindennapos mozgás által).

Labortapasztalat, hogy a dramatizálás nem ezen irodalmi műfaj kapcsolódó tevékenysége, hiszen nem a konkrét cselekmény, hanem a tartalmi mögöttes lényegi megláttatása az elsődleges. A történet statikus cselekménye nem teszi lehetővé a történet jelenetekre bontását csakis szövegtranszformációval, a leírás jellege pedig inkább ábrázoló, nem eseményközpontú.

A mesétől eltérően a kutatás során előfordult, hogy a történet nem váltotta ki rögtön a gyermekek fantáziájának féktelen rajongását. Kijelenthető, hogy nem törvényszerű a történet újrakérése. Ez nem probléma, hiszen a megfelelően felkínált lehetőségek a történethez kapcsolódva biztosítják ugyanazt az élményt, mint az elbeszélés újrakérése. Az elbeszélések mondanivalója mélyebb, a tartalmi mögöttes más lélektani vonatkozást hordoz, mint a mese esetében. Ebből kifolyólag más a célja és más kell hogy legyen a közlési szándék is.

A bemutatás után nem cél, hogy a gyermekbe szó szerint beépüljön a történet, vagy eljuttassa azt. Az érzelmi vonal és a valóság pillanatának megélése ettől függetlenül is megéri. A feldolgozás és megértés nagy feladat számára, hogy az így szerzett érzelmi és értelmi tapasztalatot egyszer felismerje majd élete egy adott pillanatában.

## 5. Zárzó

Nem titkolt kutatási célként fogalmazódott meg, hogy újra a figyelem középpontjába kerüljön az a gyermekirodalmi műfaj, ami a reális világhoz kapcsolja a gyermek képzeletét és segítséget kínál a mesei világ és a valóság megértésének a párhuzamában. A szakmai háttérkutatás során egyértelművé vált, hogy a jelenlegi ONAP-ban az irodalmi nevelés elnevezése, vagyis a Verselés, mesélés tevékenységi név nem fedi le a teljes nevelési területet. Az óvodai gyermekirodalmi műfajok körébe beletartozik a mondóka, a vers, a verses mese, a mese és az elbeszélés is.

A kérdőívek által beigazolódott az elbeszélés műfajhoz kapcsolódó tapasztalatok hiánya az óvodapedagógusok körében. Nagyrészt ismeretlen volt számukra, hogy ez a prózai műfaj milyen szerepet tölt be a gyermeki kettős tudat (mesetudat) formálásában. Mivel a gyermek ennek segítségével tudja a történetet megérteni, átélni és különbséget tenni mese és valóság között, a műfaj beillesztése a nevelési folyamatba indokolt lenne. Az elkülönítés akkor tud megvalósulni, ha a gyermek a Freud által megfogalmazott „gondolat mindenhatóságával” [12] rendelkezik, mely által tudja, hogy valójában nem létezik a mesebeli szörny, mégis elfogadja a irracionálisitást.

A laborkutatás által bizonyosodott, hogy a szakirodalmakban háttérbe szorult műfajismertetés miatt a pedagógusok tanácstalanok a történetválasztásban, az alkalmazás során pedig meseként használják a reális történeteket. A tevékenység alapú kutatás során fény derült arra, hogy az elbeszélés épp olyan jól használható a délelőtti tevékenységekbe ágyazva, mint a Verselés, mesélés önálló kezdeményezésekor. Bebizonyosodott az is, hogy a kezdeményezéstől a mű elmélyüléséig bizonyos egyediségek jellemzik a műfajt, amelyek egyáltalán nem hasonlítanak a mondókához, vershez, verses meséhez, meséhez, tehát a motiváció jellege és a foglalkozás kivitelezése is finom eltéréseket vár el.

## Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom annak a 189 óvodapedagógusnak, akik segítették kutatómunkámat a kérdőívek érdembeli kitöltésével. Külön köszönettel tartozom Szűrszabóné Kovács Szilvia, Szűcsné Bodor Ildikó és Adamik Erika kecskeméti óvónőknek, akik foglalkozásaikkal lehetőséget biztosítottak a megfigyelésekhez.

## Irodalomjegyzék

- [1] Kovács Ágnes (szerk.): *Icinke-picinke*. Népmesék óvodásoknak, Móra Könyvkiadó, 2002, 33. p.
- [2] Janikovszky Éva: *Már óvodás vagyok*.  
URL:[http://mesemorzsa.blogspot.hu/2014\\_08\\_13\\_archive.html](http://mesemorzsa.blogspot.hu/2014_08_13_archive.html)
- [3] Dankó Ervinné: *Irodalmi nevelés az óvodában - szak módszertani kérdések*, OKKER Kiadó, Budapest, 2004
- [4] Dankó Ervinné: *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában- Óvodapedagógusok, tanítók és szülők könyve a három-hétévesek fejlesztéséhez*, OKKER Kiadó, Budapest, 2000, 238. p.
- [5] Bárdos József - Galuska László Pál: *Jegyzet a gyermekirodalom kurzushoz*, A gyermekirodalom fogalma, Az európai népmese, Kecskemét, 2007
- [6] Kádár Annamária: *Mesepszichológia – Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*, Kulcslyuk Kiadó, Budapest, 2013
- [7] Dankó Ervinné: *Irodalmi nevelés az óvodában - szak módszertani kérdések*, OKKER Kiadó, Budapest, 2004, 68. p.
- [8] Várhegyi Józsefné: *Az irodalmi foglalkozások szerepe az óvodai esztétikai nevelésben, Szakdolgozat az anyanyelv módszertan témából*, Sopron, 1970. április, pp. 26-27.  
URL: <http://mek.oszk.hu/11500/11568/11568.pdf>
- [9] Lendvai Lászlóné (szerk.): *Óvodai nevelés országos alapprogramja*, MÓD-SZER-TÁR, Budapest, 2013
- [10] Bábosik István: *A pedagógiai kísérlet*. In: Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. TÁMOP-4.2.5.B-11/1-2011-0001 számú projekt, Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest, 2011, pp. 71-76.  
URL:[file:///E:/saj%C3%A1t%20%C3%BCgyek%20mappa/FEKETE%20PENDR%C3%81JV%20ANYAGOK/doktori%20iskola/az%20anyag%20nem%20v%C3%A9sz%20el/szakirodalmi%20gy%C5%B1t%C3%A9s/kutat%C3%A1s m%C3%B3dszertan/Falus%20lv%C3%A1n\\_bevezet%C3%A9s%20a%20pedagógiai%20kutat%C3%A1s%20m%C3%B3dszereibe.pdf](file:///E:/saj%C3%A1t%20%C3%BCgyek%20mappa/FEKETE%20PENDR%C3%81JV%20ANYAGOK/doktori%20iskola/az%20anyag%20nem%20v%C3%A9sz%20el/szakirodalmi%20gy%C5%B1t%C3%A9s/kutat%C3%A1s m%C3%B3dszertan/Falus%20lv%C3%A1n_bevezet%C3%A9s%20a%20pedagógiai%20kutat%C3%A1s%20m%C3%B3dszereibe.pdf)
- [11] Mérei Ferenc- V. Binét Ágnes: *Gyermeklélektan*, Kettős tudat, Gondolat, Budapest, 1993, pp. 239-254.
- [12] Kádár Annamária: *Mesepszichológia – Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*, Kulcslyuk Kiadó, Budapest, 2013, pp. 45-46.

# METAKÉPEK ÉS FARKAS ANTAL JAMA MUNKÁI

## META PICTURES AND ANTAL FARKAS JAMA'S WORKS OF ART

Ragó Lóránt\*1

1 Művészeti és Anyanyelvi Nevelési Tanszék, Pedagógusképző Kar, Pallasz Athéné Egyetem,  
Magyarország

---

### Kulcsszavak:

metakép  
modern/posztmodern  
antinómia  
kortárs diskurzus

### Keywords:

meta pictures  
modern/postmodern  
antinomy  
contemporary discourse

### Cikktörténet:

Beérkezett: 2016.szeptember 10.  
Átdolgozva 2016. október 26.  
Elfogadva 2016. november.12.

---

### Összefoglalás

*Dolgozatomban Farkas Antal Jama (továbbiakban:Jama)\* képein keresztül mutatom be a metaképek működését, jellegzetes hatásmechanizmusait. Meghatározva a metaképek fogalmi kereteit, nyilvánvalóvá válik, hogy a modern/posztmodern művészet jellegzetes és tipizálható, identifikációs forrásaként működnek ezek a képek. Ebben az értelemben, sűrített formában jelenítik meg a modern/posztmodern művészet és ezen keresztül az egész modernitás/posztmodernitás alapvető szerkezeti kérdését, az antinómiát. Az antinómiát, ami Jama képeinek essenciája.*

*Dolgozatomnak figyelemfelkeltő szerepet is szánok, abban az értelemben, hogy véleményem szerint Jama munkássága szervesen kapcsolódik ahhoz az aktuális, eleven köráramlatba, amit kortárs művészetnek hívunk. Továbbá munkássága bizonyította, hogy regionális dimenzióból is lehet olyan egyetemes kérdésfeltevéseket megfogalmazni, ami hozzáadott értéként kapcsolódik a kortárs diskurzushoz, annak reflektív, mediális kérdéseket felvető irányhoz úgy hogy sajátossága, egyedisége is megmarad.*

### Abstract

*In the present paper, I would like to introduce the functions of metaimages and the typical mechanisms of action related to them analysing the pictures of Antal Jama Farkas (hereafter Jama). After defining the term metaimage, it will become obvious that these pictures can be regarded as the typical sources of identification of modern/postmodern art. In this sense, they illustrate the essence of modern/postmodern art as well as the fundamental structural questions of modernity/postmodernity, i.e. antinomy, which is the most important characteristic of Jama's pictures.*

*In this article I am going to point out that Jama's life-work is closely connected to the current and lively trend called contemporary art. His later works justify that out of regional dimensions universal questions can be formulated as well. They are related to contemporary discourse and its trends raising reflective and medial questions.*

---

\* Kapcsolattartó: Ragó Lóránt DLA  
E-mail: rago.lorant@tfk.kefo.hu

## 1. Bevezetés

Dolgozatomban a modern, posztmodern fogalmakat egy fogalmi keretben használok, számosan feltárt és elemzett ellentmondásosságuk ellenére.\*\* A metaképek vonatkozásában a két modell esetében, a közös alapok sokkal erőteljesebben jelentkeznek, mint az eltérések. A különbözőségek számbavétele és állandó fenntartása a dolgozat tárgyát tenné partalanná, öncélú szócsépléssé. A metakép röviden „képről szóló kép” hosszabban egy olyan önreflexió folyamat jellegzetes képviselője, ami a modern/posztmodern modellt a legtágabb értelemben meghatározza. Ugyanakkor, a metaképek esetében „a képi önreferencia nem egy kizárólagos formális, belső jellemző, amely egyes képeket megkülönböztet a többitől, hanem egy pragmatikus, funkcionális sajátosság, ami használat és kontextusfüggő. Minden olyan kép, amelyet arra használnak, hogy a képek természetére reflektáljon, metakép.”<sup>1</sup> A metakép tehát nem egy keretezett státus, mint például egy reneszánsz kép, hanem egy értelmezési lehetőség egy passzív, demonstrációs állapotból egy relációs állapotba kerülés lehetősége. Az is megállapítható hogy nem véletlenül vált a metakép funkció éppen a modern/posztmodern paradigma jellegzetességévé, mivel mindkettőnek közös metszéspontja az önreflexió. Pontosabban a moder/posztmodern-ben, fokozott számban jelentek meg metaképi üzenettel készített képek.

A modern és posztmodern esztétika, művészet és kultúra felfogásának szekularizált, individualista és plurális szerkezete ugyanis adekvát módon alkalmas egymástól eltérő, sőt egymásnak ellentmondó hatások, programok integrálására, minek következtében állandó a reflexió, önreflexió kényszer. Ellentétben a klasszikus esztétikai (posztimpresszionizmus előtti) rendszerekkel, felfogásokkal. A reflektivitás ilyen felerősödéséhez a kultúra és a hozzá kapcsolódó szokások, rítusok, konvenciók paradigmatiszta változása kellett. A klasszikus kulturális modellek és bennük a képalkotó tevékenységek, ábrázolási konvenciók évezredek keresztül hosszantartó etapokban megvalósuló, homogenizációs stratégiát követtek. Miközben a modern és a posztmodern egyaránt az előző évszázadok tradicionális, klasszikus paradigmájából nőtt ki ugyanakkor éppen ezen, hagyományokkal szemben fogalmazta meg elvárásait, azonosságának főbb kritériumait. A modern/posztmodern illetve klasszikus modellek közötti váltás tehát nem csupán fokozati, hanem rendszertani kérdés a paradigmatiszta jelző így válik érthetővé. A váltás egyszerre szemléleti és szerkezeti is. A szemléleti változás főbb jellegzetességeiből (szekularizáció, individualizáció, emancipáció) adódó szerkezeti változások, gazdag lehetőséget biztosítottak a metakép mint funkció kibontakozásának. A decentralizáció vagy másképpen fogalmazva egy plurális kulturális szerkezet volt az alapfeltétele annak, hogy ez a fajta funkció, mint értelmezési lehetőség felerősödjön. Következésképpen azonban természetesen ellentmondásos. A pluralitásból fakadó nyitottság kitágítja az individuum lehetőségeit, tágabb perspektívákat kínál, miközben „A személyiség a modern művészetben történetileg magányos, amennyiben nem egy homogén kultúra értékeinek megfogalmazója, hanem egy mitológiától elszakadt, heterogén és instabil kulturális helyzetben dolgozik”<sup>2</sup>. Konkretizálva egy tradicionális kultúrában, egy Lascaux-i barlang rajzban, egy Botticelli műben bizonyos ábrázolási szisztémák, valamint a mögöttük meghúzódó kulturális attitűdök eleve adottságként, reflektálatlanul vagy általánosan elfogadottként jelennek meg. Míg egy Kandinszkij vagy Dubuffet esetében ilyen általános elvárásrendszer nem létezik.

<sup>1</sup>A képek politikája. W. J. T. Mitchell válogatott írásai. JatePress, Szeged, 2008, 172p.

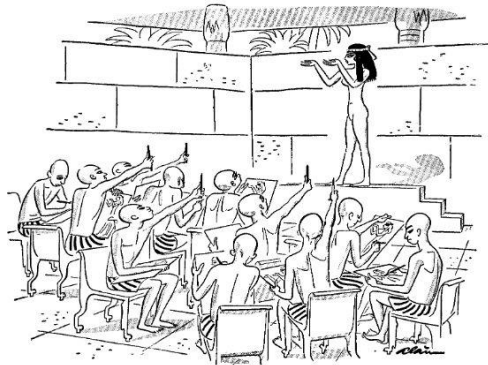
<sup>2</sup> Hegyi Loránd: Avantgarde és transzavantgarde Magvető 1986, Bp. 75p

## 2. Mik a metaképek?

A bevezetőben már említettekén túl jellemző még ezen, képekre a „multistabilitás” vagy is az antinómikus szerkezet és ami ebből következik. A következmény pedig nem más, mint egyfajta kulturálisan értelmezett státusátmenetiség „a metaképek notóriusan vándorolnak, a populáris kultúrából a tudományba, filozófiába, művészettörténetbe az illusztrációk, díszítések marginális helyzeteiből központi és kanonizációs szerepkörbe.”<sup>3</sup>



William Thomas Mitchell\*\*\* a következő konkrét példákat hozza föl a metaképiség illusztrálására.

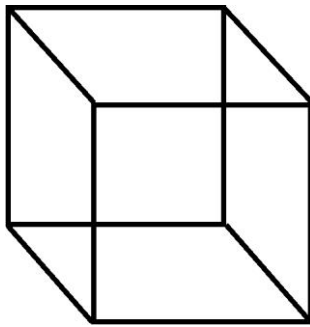


1.

DRAWING BY ALAIN © 1955 THE NEW YORKER MAGAZINE, INC.



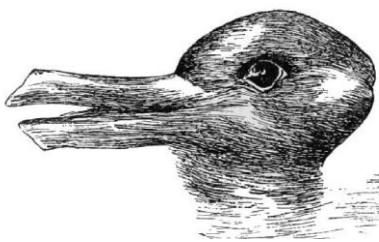
2.



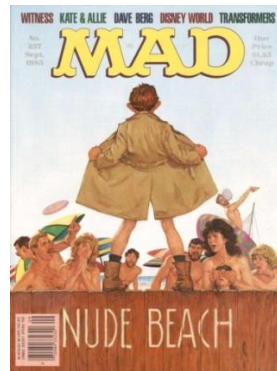
2.



4.



5.



6.

[3]A képek politikája. W. J. T. Mitchell válogatott írásai. JatePress, Szeged, 2008, 172p.



7.

1. Alain: Egyptian Life Class, The New Yorker magazin, 1955  
forrás: [www.riowang.blogspot.com](http://www.riowang.blogspot.com)
3. Rene Magritte: „Le trashison le images” 1929  
forrás: [www.gepeskonyv.btk.elte.hu](http://www.gepeskonyv.btk.elte.hu)
4. Necker kocka  
forrás: [cs.bham.ac.uk.com](http://cs.bham.ac.uk.com)
5. Saul Steinberg: The Spiral/New Worl, The New Yorker magazin, 1964  
forrás: [www.pinterest.com](http://www.pinterest.com)
6. Kacs-Nyúl: Fliegende Blatter, 1892  
forrás: [www.filantopikum.com](http://www.filantopikum.com)
7. A MAD magazin címlapja, 1985 szeptember Richard Williams munkája  
forrás: [www.madcoversite.com](http://www.madcoversite.com)
8. Diego Velazquez: Las meninas 1656 Madrid, Prado  
forrás: [www.mentalfloss.com](http://www.mentalfloss.com)

A fenti képek is hatásosan illusztrálják egyrészt a metaképek nomadizációs hajlamát vagy is hogy az önreflexiós gyakorlat, értelmezési forma az ábrázolás legkülönfélébb státusában jelenhet meg. Másrészt azonban az is kiderül ezen képek elemzése során hogy a reflexiós folyamat tovább bontható és a képek irányultsága alapján különböző reflexiós megközelítésekre bomlik szét. Részletesebben nem tárgyalva W. T. Mitchell a következő irányokat társít az egyes képekhez, pl: Steinberg képe formális önreferencia, Necker kockája, Kacs-Nyúl kontextuális önreferencia, Alain Egyptian Life Class-ja generikus önreferencia vagy Velazquez képe relációs önreferencia.

Művészettörténeti példák közül Diego Velazquez, Las Meniasa az egyik leghíresebb metakép, amiről Thomas Mitchell a következőket mondja „A *Las Meninas* formális szerkezete a képi önreferenciák enciklopédikus labirintusa, amely a szemlélő, az alkotó, és a reprezentáció tárgya vagy modellje közti összjátékot a csere és a helyettesítés komplex körforgásaként mutatja be.”<sup>[4]</sup> A Las Meninas esetében a kép alkotójának és a szemlélőjének pozíciója válik viszonylagossá, és ez olyan körértelmezést indukál, amiben a különböző pozíciók meghatározása válik bizonytalanná. Nem tudod, miről szól a kép és azt se tudod, hogy tulajdonképpen ki a néző így a kép feloldhatatlan ellenmondásokba taszítja a szemlélőt.

### 3. A metaképek felé

Ebben a szakaszban Jama képeivel kapcsolatban egy két olyan alapvető szempontot mutatok be, ami meghatározza azt a keretet, amelyben a metaképiség funkcionál.

Mik is tulajdonképpen Jama képei? A kérdésre a kézenfekvő válasz természetesen fotók. A válasz egyszerűsége és magától érthetősége azonban csapda, az alkotó által kalkulált csapdahelyzet. Mert igazából miért nem festmények vagy installációk és Jama miért fotós és miért nem festő vagy installátor. Ahhoz hogy megértsük, a médiumokban rejlő csapdahelyzetet röviden ki kell térnem a fotó, mint egy sajátos vizuális reprezentáció bemutatására. Villem Flusser a fotográfiát egy black bokszhhoz hasonlítja, mivel ez a technika a látvány mechanikus leképzése által eltünteti a létrejövés, megcsinálás folyamatát. A projekció ilyen mechanikussága, amikor ugyan is azután, hogy a fotográfus kimetszett egy látványszegmenst a tér/idő kontinuumból tulajdonképpen magának a képnek a létrejötte az alkotótól függetlenül történik. Van tehát egy „matt” zóna ami felett az alkotó nem uralkodik, amiben a fénytán és a kémia tudományos törvényszerűségei uralkodnak. A fotónak ez a matt zónája nem mérlegel, nem dönt, számára a fókuszált és random látvány minden egyes része ugyanolyan, vagy is leadminisztrálja a kép teljes felületét, részeinek esztétikai dimenziójától függetlenül.

Jama véleményem szerint a fotónak ezt a közömbösítő, kiegyenlítő hatását eredményesen építi be képszervezésébe, hiszen így a fentebb már említett csapdahelyzetek, igazán hatékonyan és megtévesztő módon működhetnek. A fotó ugyanis kvázitermészetességével elfed, adminisztratív, mechanikus működéséből adódóan kilép a reprezentációk történelméből amivel „a

<sup>3</sup>A képek politikája. W. J. T. Mitchell válogatott írásai. JatePress, Szeged, 2008, 173p.

<sup>4</sup>A képek politikája. W. J. T. Mitchell válogatott írásai. JatePress, Szeged, 2008, 174p.

természeti megalapozottság látszatát adja”<sup>[5]</sup>. A fotó mindennapi meghatározás szerint mivel objektív nem hazudik vagy is a természetesség egyértelműségével jelenik meg a néző tudatában. A természetesség itt kód nélkülséget jelent, tehát a többi reprezentációs technikától eltérően itt nem jelenik meg manifeszt módon (látenszen azonban igen) a létrehozás során alkalmazott kódolási metódus. Egy festmény esetében például látjuk a mozdulatot, azokat az algoritmusokat, amelyek segítségével az alkotó kódolta az előtte lévő látványt vagy a fejében lévő mentális képet. A fotográfia kvázi természetessége azonban éppen ezt a kódolási folyamatot tünteti el, miközben valójában önmaga is hasonlóan az összes többi vizuális reprezentációs produktumhoz „jelentéssel telített felület” vagy is elemei szimbolizálnak. A fotónál azonban éppen ez a szimbolizáló marad rejtve, a jel valamint a jelölt automatikusan kapcsolódik össze a néző fejében. Jama képeinek egyik feszítő ereje éppen abból adódik, hogy egyidejűleg használta a fotó távolító, adminisztratív természetességének tételezett hatását és az általa lefestett, összeállított, alakított tárgyak expresszív, érzéki hatása közötti különbséget. A különbségek azonban nem feszítik szét a képet az egymással ellentétes állítások egyfajta fotografikus, érzékletes rendszerbe épülnek be. A kettősségeknek, többértelműségeknek ez a fajta egybetartása általánosan jellemző Jama képeire.

Mi ez az érzékletesség? A képeken ugyan is festett vagy nem festett, készen vett vagy is a mindennapi funkcionalitásban formát kapott illetve az alkotó által dekonstruált/konstruált tárgyakat láthatunk különböző elrendezésben. A tárgya valamint az alanyok festettsége utalhat arra, hogy nem maguk a tárgyak vagy az alanyok a lényegesek, hanem a festett felületek és ők csak annyiban fontosak amennyiben hordozók. A festett felület elfed, érzékletességgel telíti a tárgyakat miközben az adott tárgy vagy a test szerkezete, modulációja legalább olyan fontos üzenete az adott képnek, mint a felvitt festékréteg. A felvitt festékréteg faktúrája és a tárgyak szerkezete vagy a test húsossága, a bőr rugalmassága együttesen egy szenzitív, érzékletes vizuális réteget terít szét a képen. A tapinthatóság vizuális felfokozottsága nem más, mint a szem hedonizmusa, aminek érzékeltetésére kiválóan alkalmas a fotográfia. A fotó ugyanis egy olyan technikai felület, amelyen a különböző érzékelési minőségek homogenizálódnak, a manuális technikák esetében

oly jellemző mozgásos, taktilis minőségek eltűnnek és egyetlen érzékelési forma a látás válik dominánssá.

A látás totalizálásának eredménye hogy a megismerés egycsatornássá válik a taktilis és mozgásos kódok vizuális kódokká transzformálódnak a fotográfia technológiai folyamatában. A vizuálistól eltérő formulákat azonban nem csak magába olvassza a fotó technikai felülete, hanem a technika sajátosságából adódóan, mint egy kimerevíti azokat így a láthatóság szempontjából hatásukat felfokozza, talán túlzottan is jelenvalóvá teszi azokat. Jama képeinek esetében ez az intenzitás, felfokozottság különösen fontos hiszen képein szereplő tárgyak lefestettsége és ezen festékréteg felrakásának módja hangsúlyosan anyagszerű vagy is a mozgásos, taktilis effektusok kiemelt szerepet kapnak. A fotókon ez az intenzitás manifesztálódik.

1. Képeinek egy jelentős része parafrázis, vagyis számára jelentős alkotók (Amedeo Modigliani, Pablo Picasso, Henry Matisse, Derkovits Gyula, Josef Albers, Vincent van Gogh) egy-egy képének az átírása. A parafrázis egy olyan értelmezési rendszer, amelyben az eredeti kép értelmezési történetével kapcsolatos, egyéni reflexiók jelennek meg. A történet itt azt jelenti, hogy az eredeti kép eredeti értelmezése feloldódik az időben zajló és értelmezések egész tárházát felvonultató kanonizációs folyamatban, ami szintén nem abszolút nem befejezett. Az egymásra rakódott kánonleírások alkotják a műnek azt az eszmei esztétikai auráját, amellyel kapcsolatban a mindenkor kortárs alkotó kialakítja álláspontját. A kortárs feldolgozás személyes preferenciákon túlmenően mindig a jejen preferenciáit hordozza, önti jól érzékelhető formába. A parafrázisok kiváló alkalmat kínálnak reprezentációs és koncepcionális különbségek és folyamatosságok felmutatására.

[5] Vizuális kommunikáció szöveggyűjtemény, Blaskó Ágnes, Margitházi Beja (szerk.) Typotex, Bp., 2010, 119p.

Jama többnyire a képzőművészeti értelemben vett korai modernitás jellegzetes képviselőből választott hivatkozásokat, azokat aktualizálta medializációs, játékos formában. A medializáció ebben az esetben azt jelenti, hogy festményeket ültetett át térbe, majd fotóba, ami alapvetően változtatja meg a kép jellegét, működését az alkotó és szemlélő diszpozícióit. A fotográfia, mint technikai felület vagy a játékoság, ami ironiát, felokozott reflektivitást hordoz, a különböző reprezentációs tartalmak kezelhetőségét, egymásba való átvezetését teszi lehetővé. A referencia kép installálása, térbe való konstruálása a parafrázisok első lépcsőfoka, amit az adott installáció fotografikus rögzítése követ. A fotókon a pontosan szerkesztett fényviszonyok a formák elrendezése mind az egynézetre szerkesztettséget inspirálják, ami ellentmond az installáció többnézetű szervezésének. Ez az ellentmondás azonban feloldódik a képeken, éppen az alkalmazott technika, homogenizáló hatása miatt.

A parafrázisok gyakran alkalmazott eleme a törés, amikor is a referenciális kép interpretációjában beépülnek illogikus elemek, eltérő reprezentációs közegek. Például Picasso Las Meninas parafrázisát törésmentes interpretációnak gondolom mivel ott egy koherens ábrázolási formába és közegbe lett transzformálva az eredeti. Ellenben, Jama, Henry Matisse Vörös szalonját parafrázáló képén alkalmazott triviális tárgyak (pl: üdítő dobozok) törésnek tekinthetők mivel a vizuális kontextustól kiemelve újabb jelentést generál egy másik reprezentációs dimenzióba helyezve ezeket a dobozokat. Az új jelentés profanizálja az eredeti jelentését illetve a képiség státusát teszi bizonytalaná.

A közegeváltás egyrészt megszakítja a kép jelentésének autonómiáját, kiszakítja az idegen elemet a reprezentáció folytonosságából, ebből adódóan ugyanakkor kitágítja a jelentéstartományát. Az aktuális szemlélő számára rést nyit a referenciához kapcsolódó jelentés kanonizáltságán. A bennfentes befogadási rítust feloldja, annak arisztokratikusságát kikezdi az átélhetőséget, a képbe való belépést potenciálisan kiszélesíti.

Képein az interpretáció nem iskolás nem dogmatikus mindig beleolvad vagy feloldódik az eredeti referencia története a rá jellemző intenzív szín és festékhasználatba, valamint a fotó homogenizáló, kvázitermészetes, adottnak vélt, hatásába. A transzferek során a mediális elem

hangsúlyossá válik miáltal kérdésessé válik, hogy most akkor tulajdonképpen mit is látunk festményt vagy fotót vagy lefotózott festményt vagy plasztikát amiben maga a test a szobor .

Jama akt képein különösen érzékeny kontextusban jelenik meg a fentebb felsorakoztatott problémakör.

Jama aktja mediális kihívás jelentését azok a projekciós mezők, közegek befolyásolják, amik a plasztikusságból a festett felületen keresztül a fotográfia technikai felületén át vezet. Hiszen az akt festett ajka például egyszerre egy valós térbeli forma, tapintással, állaggal miközben a felvitt festékréteg a Modigliani által alkalmazott dekoratív tehát síkbeli hatást imitálja. A két felület között állandó az átjárás, állandó a feszültség. Valójában nem tudom pontosan meghatározni mit látok. A pontos meghatározás lehetetlensége a felületek közötti játék és ezen felületek státusa közötti átjárhatóság általánosan jellemző Jama képszervezésére.

A képszervezéseken túlmenően metaképei reflektálnak a referencia kép vizuális apparátusára is. Az átvétel természetesen nem mechanikus, választékában, modulációjában utal arra a stílus konvencióra, amit éppen felidéz, de ki is egészíti illetve tovább is variálja azokat. Az átvétel tehát interpretáció, Jama saját vizuális apparátusához illeszti a mind a színeket mind azok felhordási módját. A színek mellett a formák, a térszervezési módok illetve a kompozíciós eljárások is gyakran transzponáltak. Láthatunk tárgyakat, amik le vannak festve egy adott konvenció szín és gesztus rendszerében, vagyis stílushordozók. Tárgyakat, amik deformáltak a mindennapi funkcionalitás szempontjából és tárgyakat, amik megfelelnek a mindennapi funkcionalitás szempontjainak. A deformáció és formáció természetesen ebben az esetben mindig referencia kérdése. A tárgyak, amelyek a mindennapi funkció alapján deformáltak egy másik téri konvenció alapján magát a normativitást képviselik. A referencia viszonyok változtatása mellett maga a formáltság és a deformáltság miben léte válik itt bizonytalanná. Hiszen egy kubista kétdimenziós térben a jellemző nézetek kifordítása, egymásmellé rendelése az adekvát válasz a tömeg megjelenítésére. A nézetek regisztrálása, sorakoztatása következtében a tárgyak tömege nem a látványelv alapján szerveződik, hanem ebben az esetben leolvashatóvá válik tehát nem szemléleti, hanem fogalmi a megközelítés, amiben ez a tér feltárulkozik és érthetővé válik. Most Jama ezeket az eltérő térszervezési konvenciókat (perspektívikus tér-kubista tér) következetesen alkalmazza képalakításában, mégpedig úgy hogy a tömeget és az azokat szervező tereket konkrétá teszi. Kubista tárgyakat konstruál, ami merőben paradoxon mivel egy síkban létrejött projekciós elvet alkalmaz háromdimenziós közegben. Ami annyit jelent, hogy ezek a tárgyak tulajdonképpen egy síkra szervezett ábrázolási szisztéma tárgyasításai, vagy is egy absztrakt modellt önt itt érzékelhető, tárgyi formába. Olyan a mindennapi térszervezésben abszurd tárgyakat hoz így létre, amelyben a tárgy eredeti alakjából deformálódik a főbb nézetek kifordítása felé. Természetesen a kifordítás nem lehet tökéletes, hiszen akkor maga a tárgy szűnne meg így félúton van a funkcionális logika és a kubista logika térszervezése között. A tárgy formáinak geometrikussága, valamint a részek egymásmellé illesztésének logikája, imitálja a kubizmusra jellemző tömegalakítást, ráadásul a tárgyak a kubizmusra jellemző széles ecsetkezeléssel felvitt festékréteget kapnak egy a kubizmusnál szélesebb és intenzívebb színrepertoár alkalmazása mellett.

A kubista téri projekció alapvetően egy síkra szervezett konvenció, amit Jama konzekvens módon, valós háromdimenziós közegbe ültet át, hogy aztán az egész konstrukciót egy adott nézőpontból adott megvilágítás mellett rögzítse fotó formájában, tehát síkon. A fotón a két féle térszerkezet kiegészíti egymást, annak esetleges valós térben való esetlegességeit a fotó (mivel egy síkra hozza a különböző dimenzióban mozgó szereplőket és mivel a fotónak van egyfajta egyneműsítő hatása) a terek közötti ellentéteket egységbe szervezi, egészszé komponálja. Az ellentétek a fotón cizellálttá és rejtetté válnak, ami az adott technika specifikumán túlmenően nagyrészt a festés intenzitásából adódó terelő hatásának is köszönhető.

A képek részleteiben további ellentmondásokat találhatunk. Valódi és kubista módon konstruált tárgyak mellett, nem háromdimenziós tárgyak is megjelennek a képeken. Ebben az esetben egy síkon (kivágott karton) jelenik meg a tárgy kubista képe. A tárgynak tehát itt a síkképe szerepel, valós háromdimenziós tárgyak között.

Megvilágítás paradoxon is gyakran megjelenik a képeken melynek során a festett fényviszonyok tehát a világos és sötét felületek eloszlása a tárgyakon ellentmondásba kerül a fotózás során alkalmazott megvilágítási irányokkal. A tárgyak sötétebbre festett felülete, ami a fénytől való elfordulásra utal, a fotón erős megvilágítást kap így egymással ellentétes világítási szituációt rögzítenek ezek a pozíciók.

Az anyagok gyakran imitáltak például az egyik képen láthatunk egy abroszt, de ha jobban megnézzük, észrevesszük, hogy az pusztán egy kartonlap aminek festése és elhelyezése téveszti meg a szemet. Az „abroszt” sötét és világos felületek tagolják, ami térbeli tagoltságot jelent valós háromdimenziós közegben, miközben ebben az esetben ez csak szimuláció. Itt a sötét és világos felületek egyetlen síkon helyezkednek el.

A felsorolt leírt vizuális paradoxonok talán túlságosan részletezőnek, öncélúnak tűnnek, de amennyiben ezeket a képeket konzekvensen végig olvassuk, azt látjuk, hogy Jama képei tele vannak ilyen vagy ehhez hasonló paradoxonokkal. Az ambivalenciák ilyen nagy száma adja a képek antinómikus szerkezetét. A képi paradoxonok ilyen következetes alkalmazása alkalmas arra, hogy reprezentatívnak tekintsük, ezen módszer alkalmazását Jama munkásságán belül.

#### **4. A metakép Jama munkáiban**

Az így létrehozott képek nem csupán parafrázisok, fotók→ fotózott festmények installációi, hanem véleményem szerint metaképek is. Miért? Mert miközben átülteti, a referenciakép vizuális nyelvét, saját vizuális nyelvezetének rendszerébe, ugyanakkor reflektál magának a képnek a funkciójára, mibenlétére is. Képeinek, ezen belül parafrázisainak jelentős része tehát olyan reflexió, amit a művészettörténet metaképeknek nevez. Mi közben más képekre hivatkozik, ezzel egy időben a képnek, mint autonóm rendszernek a működésére is rá kérdez. Az ellentétes hatások egységbeszervezése létrehozza azt antinómiát ami elengedhetetlen a metaképiséghez.

A metaképek jelentős művészettörténeti hagyományra vezethetők vissza azonban elmondhatjuk, hogy elsősorban a modern/posztmodern művészeti diskurzusok kiemelt szereplője, emblematikus formája, hivatkozási pontjai. Jama parafrázisainak többsége mindig tartalmaz egy vagy több olyan elemet, amit legegyszerűbben idegennek egyfajta törésnek nevezhetünk. Az idegenség nem csupán stílárius eltérés ebben az esetben, nem csupán a különböző stílusiskolák normáinak eltérő alkalmazásából adódik. A kép elemeinek medializációja, hivatkozása lesz eltérő. Az eltérés ilyen jellege egyenesen a kép státusára kérdez rá. A státus ellentmondásossá válása valamifajta törésként jelenik meg a kép felületén. A törés mindig az idegen elem és a domináns reprezentációs közeg határán következik be. A diszkonform hatás (ami lehet erőteljes vagy gyenge) abból adódik, hogy a kép elsődleges referencia rendszere mellett vagy azzal ellentétben megjelenik egy vagy több a domináns referenciától eltérő referencia is és ez akadályozza a problémamentes befogadást, intellektuális erőfeszítésre készítette a szemlélőt. A képek ilyenkor amellettt hogy több referenciát jelenítenek meg egymással, azokat versenyeztetik egymással. A státusok labilitása (ami nem más mint „multistabilitás”) a referenciák konkurenciája magának a képnek a mibenlétét, klasszikus funkcióinak (mimézis, demonstráció) a természetességét kérdőjelezi meg. A kérdőfeltevés ebben az esetben nem más, mint önreflexió a képiség önreflexiója, ami mind a modern mind a posztmodern művészet origója, alapvető szervezőelve.

A befogadás bizonytalansága, alternatívítása éppen a státusok közötti átjárhatóságból adódik. A kép adott eleme egyszerre több jelentést hordozhat így annak dekódolása problematikusvá válik. A jelentés ugyanis akkor biztos, ha a képi jel és jelölt közötti megfeleltetés hiánytalan és automatikus vagy is mind az alkotó valamint mind a szemlélő azonos értelmezési mezőben mozog vagy a szemlélő valamilyen szinten ismeri azt az értelmezési mezőt, amelyben a kép létrejött. A metaképen, azonban éppen a képi jel ilyen automatikus megfeleltethetősége lesz kérdéses és nem azért alapvetően, mert a szemlélő és az alkotó más értelmezési mezőben mozog, hanem azért mert az alkotó tudatosan egymásnak ellentmondó jelentéseket ütköztet egyetlen képsíkon. Ezen képek alapvető témája tehát a jel és a jelentés kapcsolatában a

megfeleltetés automatizmusának felfüggesztése illetve egymással ellentétes megfeleltetések egyidejű szerepeltetése (antinómia).

Jama képeinek a már említett ambivalenciái, paradoxonai a metaképiség elsődleges forrásai. Ugyanakkor tipikusan posztmodern dilemmát fogalmaznak meg ami a metaképiség által kiválóan érzékeltethető. Képelemeinek státus-közöttisége (multistabilitás) a médiumok, műfajok, technikák, téri konvenciók keverése mind jellemző képeire, természetesen nem egyforma intenzitással, mélységben. Képeinek többségében azonban a felszín alatt ott van az az értelmezési tartomány, amit T. W. Mitchell egyfajta „üres tér”-nek nevez. Amiben a „képről szóló kép” feltárulkozik.

## 5. Összegzés

A parafrázisok, mint meta-képek folyamatos reflexiók és önreflexiók labirintusok, egymással ellentétes állítások egyidejűsége, ami vizualitásában karakteresen ragadja meg a posztmodern antropológiájának lényegét. A megragadás Jama esetében nem biztos, hogy tudatos. Ebből adódóan azonban semmiképpen sem, didaktikus vagy is nem egy koncepció pusztá dokumentálása. A különböző referenciák megértése, a konvenciók ütköztetése, és a képalkotó elemek mediális különbségeinek felhasználásával, válik lehetővé a képbe való belépés. A belépés egy értelmezési folyamat, ami a metaképiség elengedhetetlen része. A formák alternativitása, mediális különbségei, státusukat teszi alternatívvá. A státusok adott szempont alapján átválthatóak, ugyanaz a forma például egyszerre lehet egy installáció, egy festmény vagy egy fotográfia adott eleme.

A formák státusa ugyanakkor szorosan kapcsolódik identitásukhoz. Amennyiben azonban státusuk változik, úgy identitásuk is változik, attól függően, hogy milyen értelmezési keretbe helyezi az alkotó illetve befogadó. A státusok változása tehát többrétegű identitást konstruál. A formák reprezentációs dimenziói nem mereven elkülönítve állnak egymás mellett, hanem áthatják egymást egy intenzív, transzparens vizuális rétegeket alkotva. Gyakran nincs kiemelt szempont, rendezőelv, pontosabban rejtetté válnak (jellegzetes példa erre a Hommage á Jozeph Albers képek) amit nyugodtan nevezhetünk tipikusan posztmodern jelenségnek. A posztmodern ugyanis tagadja a meta-narratíválétezését és töredékekben, szubjektív alakzatokban definiálódik. A szubjektivitás esztétikailag a belsőben determinált magán hagyományokból, magán emlékezetekből artikulálódik. Jama referenciái is magán referenciák, parafrázisai szubjektív parafrázisok. Meta-képei az így, személyes döntései által összeállított referencia kombinációk, mutatják meg a posztmodernre jellemző alkotói, ábrázolási, befogadási logikát. Egy adott képen egyszerre több fogalmi mező keresztezheti egymást, ez egy olyan képletre utal, ami nagyon hasonlít a posztmodern alapvető strukturális beállítódására, a fluiditásra. Jama képeinek az identitása többszólamú vagy is a tárgyak jelentése dimenziófüggő. Adott konstellációban adott karakterek szerveződnek, míg a konstelláció megváltozásával ezek feloldódnak és valami új szerkezetté állnak össze.

Általánosítva véleményem szerint, itt az új személyiség személylélkülisége kap érzékletes vizuális formát. A posztmodern habitus Jama képein transzformálva, játékos formában jelentkezik, a felszín alatt lappang, bár a kitaró és a mélyebb rétegekre is kíváncsi szemlélő számára bármikor felbukkanhat és zavarba ejtővé válhat. A képi paradoxonok ugyanis azt a fajta átmenetiséget, közties állapotot kódolják, ami az identitások fluiditásából ered, ami végső soron utal a posztmodern szisztéma általános jellemzőjére. A formák státusának fluiditása, mint létállapot nem jelent mást, mint a mobilitásnak az önértékké válását. Ez az önérték ugyanakkor konfliktusba keveredik a statikus képpel. A statikus kép, ami jelen esetben fotográfia mivel egy adott és kimerevített tér/idő fragmentum, így mindenképpen hordoz magában egyfajta egységességet, állandóságot. Az állandóság, egységesség Jama képein a létrehozás, kialakítás gesztusában is megmutatkozik. A kezdő mondatokban már felvetett érzéki, sűrű anyagkezelés olyan összetartó funkciót tölt be, ami összetartja ezeket a képeket. Az egységesség azonban „csak” felület, ami alatt ott lappang az ambivalenciák széttartó az identitásokat megkérdőjelező posztmodern logika. Képei tehát kettős szerkezetre, logikára épülnek, az elsődleges egybefogott stabil szubjektivitással

szervezett klasszikus szerkezet mögött vagy mellett ott van egy második szerkezet, rendezési logika, amit összefoglalva nevezhetünk egyfajta metakép szerkezetnek. A szemlélőben az elsődleges szerkezet azonnal tudatosul jobban mondva érzéssé, hangulattá válik, ami az érdekesség, varázslatosság érzését keltheti bennünk. Itt tulajdonképpen meg is állhatnánk, mert a kép ezzel be is töltötte alapvető hivatását gyönyörködtetett, kiemelt a mindennapok unalmából, a szublimált érzékiség engedélyezett normái között nyújtott élvezetet a szemlélő számára. A befogadás ezen elsődleges szintjén is kapcsolódik a látás folyamatához valami fajta izgalmasság, kétértelműség érzet, de az izgalmasabb és kockázatosabb utak csak ez után következnek. Én egy olyan útvonal rajzolatot próbáltam felvázolni, ami Jama képeit kiemeli az érzékletesség, kuriozitás pillanatnyi hatása alól és egy tágabb sokféle értelmezési lehetőséget magába foglaló horizontra emeli.

- Farkas Antal Jama (1960-2012) június 22-én született Kecskeméten. A Kodály Iskolában Szappanos István tanítványa volt, majd Budapestre került, ahol a Képző- és Iparművészeti Szakközépiskolában érettségizett. 1985-ben vették fel a Magyar Iparművészeti Főiskola Alapképző Intézetébe fotó és tipográfus szakra. 1989-ben vörös diplomát szerzett a Tervezőképző Intézetben és még ugyanebben az évben részt vett a Magyar Fotográfia '89 elnevezésű csoportos kiállításon a Műcsarnokban. 1991-ben dicséretes diplomát vehetett át a Mesterképző Intézetben, ahol Kopek Gábor tanítványa volt. 1991-ben megkapta a Pécsi József fotóművészeti ösztöndíjat és a Magyar Alkotóművészek Országos Egyesülete (MAOE) is felveszi tagjai közé. 1995-ben a Magyar Fotóművész Szövetség tagja lett. Dolgozott a kecskeméti Petőfi Nyomdában, majd a Pannónia Filmstúdió helyi műtermében. 2002-től a Kecskeméti Animációs Filmfesztivál látványtervezője volt. Számos hazai és külföldi egyéni, illetve csoportos kiállításon mutatták be képeit. (forrás: [www.bacstudastar.hu](http://www.bacstudastar.hu))

\* Fredric Jameson munkája (A posztmodern, avagy a kései kapitalizmus kulturális logikája, Noran Libro Kiadó, Bp., 2010, p. 456) részletesen elemzi a modern posztmodern összefüggéseket.

\*\* W.T. Mitchell a képi fordulat kidolgozója a méltán elismer Picture Theory megalkotója

## Irodalomjegyzék

- [1] Vizuális kommunikáció szöveggyűjtemény, Blaskó Ágnes, Margitházi Beja (szerk.) Typotex, Bp., 2010
- [2] William M. Ivins Jr. : A nyomtatott kép és a vizuális kommunikáció, Enciklopédia Kiadó 2001 Bp.,
- [3] Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty: A posztmodern létállapot, Századvég-gondolat Budapest, 1993
- [4] A képek politikája. W. J. T. Mitchell válogatott írásai. JatePress, Szeged, 2008
- [5] Vilém Flusser: A fotográfia filozófiája (Tartóshullám - Belvedere - ELTE BTK), Budapest, 1990.
- [6] Marshall McLuhan: A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte. Bp., Trezor Kiadó. 2001
- [7] Tallár Ferenc: Individualizmus individuumok nélkül, cikk, Liget folyóirat, 2013/10, Liget Műhely Alapítvány



# A REKLÁMOZÁS MINT TÁRSADALMI KOMMUNIKÁCIÓ

## ADVERTISING AS A SOCIAL COMMUNICATION

Molnár Edina <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Alapismereti és Szakmódszertani Tanszék, Pedagógusképző Kar, Pallasz Athéné Egyetem, Magyarország

---

### **Kulcsszavak:**

reklámozás,  
reklámpszichológia,  
vizuális kommunikáció,  
participációs elmélet

### **Keywords:**

advertising,  
advertising psychology,  
visual communication,  
conception of participation

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2016. augusztus. 29.  
Átdolgozva 2016. október. 13.  
Elfogadva 2016. október. 17.

---

### **Összefoglalás**

*A reklámozásra hagyományosan kommunikációs folyamatként tekintünk. A kommunikáció participációs felfogása azonban a vizsgált jelenséget nem folyamatként, hanem állapotként definiálja. A tanulmány – a reklámozás folyamatának és a reklámpszichológia eredményeinek bemutatása után – a reklámozást, illetve tágabb értelemben a vizuális kommunikációt a participáció jelenségével és jellegzetességeivel magyarázza.*

### **Abstract**

*The advertising has traditionally been considered as a process of communication. However, the conception of participation of communication defines the examined phenomenon not as a process but as a state. The study – after the presentation of advertising process and the results of advertising psychology – explains the advertising and in a broad sense the visual communication of the phenomenon and the characteristics of participation.*

---

## **1. Bevezetés**

A reklámozás és a reklámkészítés kommunikációs szempontú vizsgálatakor – amennyiben a reklámozást kommunikációs folyamatként határozzuk meg – a reklám fogyasztóra gyakorolt hatásmechanizmusait tekintve egymásnak ellentmondó eredményekkel találkozunk. Ha azonban a reklámozást nem folyamatként, hanem állapotként határozzuk meg, ahogyan azt a kommunikáció participációs felfogása teszi, a korábbi kutatási eredmények ellentmondásai feloldódnak. Ehhez csupán a kutatások értelmezési keretét kell módosítani.

Ezen módosítás megértéséhez és az olvasói szemléletváltás elősegítéséhez a tanulmány az első részben (2. pont) az emberi és a társas-társadalmi kommunikáció változását mutatja be – éppen azt a változást, amely alapját adja a reklámozás kommunikációs állapotként történő meghatározásának –, a következő részben részletezi a korábbi kutatási eredményeket (3. pont), majd a harmadik részben (4. pont) megismerteti az új megközelítés általános és konkrétan a reklámozásra vonatkozó elemeit.

A másodlagos szóbeliség kultúrájának elterjedése a reklámozás esetében az infotainment szemléletének megerősödését eredményezi, ez azonban a fogyasztó oldalán a mellékutas meggyőzési folyamatról vár el hatékonyságot. Ugyanakkor a reklám igazi hatékonysága a főutas meggyőzési folyamat esetén érhető tetten. Tehát ezek alapján hogyan is kell hatékony reklámot készíteni? A tanulmány arra próbál rámutatni a fenti fogalmak tisztázása után, hogy a reklámozás értelmezési keretét kell ahhoz megváltoztatni – és nem folyamatként, hanem állapotként tekinteni rá –, hogy erre a kérdésre választ tudjon adni a reklámmal foglalkozó szakember és ez a válasz felhasználható legyen a reklámkészítő számára is a gyakorlatban.

## 2. A vizualitás megerősödésének kommunikációtechnológiai előzményei

A jelen társadalmi-kulturális fejlődés a vizualitás túlsúlyát hordozza, ez a túlsúly azonban fokozatosan alakult ki. Az ókortól kezdve napjainkig tanúi lehetünk egy folyamatos változásnak, amely a beszéd, a nyelvhasználat, az írás, a képi megjelenítés, illetve a vizualitás egymásba átfolyó, újra fel-felbukkanó különböző változatait foglalja magába.

Walter J. Ong szerint [1] az írásbeliséget nélkülöző kultúrákban – ilyen például a homéroszi Görögország – egy szöveg memorizálását a beszéd énekszerűsége segíti elő. A szavak mindig csak hangok. A közösség által bevett nyelvi fordulatok, ritmikus alakzatok, ismétlések, ellentétek, alliterációk, visszatérő jelzős szerkezetek, közmondások és hasonló eszközök hivatottak azokat a funkciókat teljesíteni, amelyeket más kultúrákban az írás vesz át. Hosszabb szövegek megjegyzése és változatlan formában történő visszaadása nem lehetséges. Az előbb felsorolt eszközök idéződnek fel csupán, ezekből szövődik történet, amely természetesen mindig másképp szól, csak a felidézőnek marad ugyanaz, hiszen a keretet megteremtő eszközök nem változnak. A hagyomány viszonylag állandó, az előadása viszont improvizáció, aktualitásfüggő. A kimondottat kísérő gesztusok, hangsúlyok, arcjáték befolyásolják a jelentést, így a jelentés nem önálló entitás, hiszen a konkrét beszédaktus mindig helyzetekbe, cselekedetekbe ágyazódik be. Ezt a kultúrát Ong az "elsődleges szóbeliség" terminussal fejezi ki.

Az írás megjelenésével – az "írásbeliség" kultúráiban – elkülönül a szó és a jelentés, a szószerinti és az átvitt jelentés. A leírtak mozdulatlan jelenségekre látszanak vonatkozni, úgy tűnik, hogy az írás maga is élettelen. Az ókorban és a középkorban a kéziratos kultúra jelenik meg, amely még magán viseli a szóbeliség jegyeit, ezt csak a könyvnyomtatás váltja fel. Ekkorra elterjedté válik a hangtalan olvasás, a könyvben tárolt tudás. A hangtalan olvasás és írás kialakítja a szellem magánszféráját, felbukkan a szerzői eredetiség és az elkülönült megismerő fogalma. Az írás megjelenésével, a nyelv tárgyiasulásával, külsővé válásával lehetővé válik a kritikai reflexió.

A könyvnyomtatást kiegészíti a "másodlagos szóbeliség" kultúrája, amelyet az elektronikus kommunikációs formák jellemeznek. Ez a kultúra Ong szerint hasonló az elsődleges szóbeliséghez, tulajdonképpen egy tudatosabb szóbeliség, amely az írásra alapozódik.

A média- és telekommunikációs eszközök fejlődése, illetve a zajló társadalmi-gazdasági fejlődés következtében a vizualitás egyre nagyobb szerepet kap. Azok a leendő fogyasztók, akik már ebbe a globalizált világba születnek bele, készen kapják és természetesnek veszik az infotainment uralmát: a vizuálisan megkomponált, effektekre építő híradást, amelyben a lényeg a hír lebilincselő jellege.

Ahogy a vizualításra, a reklámozásra is hat a gazdasági fejlődés, mégpedig kétféleképpen: közvetlenül és közvetve. A közvetlen hatás a kommunikációtechnológiai fejlődés nyomán tapasztalható, a közvetett út pedig a társadalmi megítélésen keresztül vezet. [2] Az ötvenes évektől a gazdasági és a vele együtt párhuzamosan végbemenő közmegítélés változása a reklám különböző formáit határozza meg. [3]

## 3. A reklámpszichológia ellentmondó eredményei

Hagyományosan a reklámozás egy kommunikációs folyamat, amelynek végső célja az eladás, a profit növelése. Azonban érdekes összefüggés figyelhető meg a reklámra szánt költségek és a forgalom változása között. Kimutatható valamilyen kapcsolat, tehát mondhatjuk, hogy a reklám hatékony gazdasági kommunikációs eszköz, mégis a hatékonysága korlátozott. [4]

Ha a reklámozással nem érhető el a kívánt cél, relevánssá válik a folyamat két végpontja közötti történés vizsgálata., vagyis a reklámok egyénre gyakorolt hatásainak kutatása.

### 3.1. A hatás eléréséhez a reklám a kulcs

A reklámpszichológia a személyes kommunikáció meggyőzési folyamatait használja fel, a meggyőzés, a rábeszélés, a befolyásolás jelenségeit átviszi a reklám és a tömegkommunikáció kontextusára.

Robert Cialdini [5] hat tényezőt említ, amelyek az interperszonális kontextusban befolyásolást eredményeznek, és amelyek mechanikus módon működnek: egy kulcsinger kiváltja a megfelelő reakciót.

Az első tényező a *kölcsönösség*: a rábeszélő szívességet tesz, ajándékot ad, meghívást eszközöl, ennek következtében a befogadó kötelezettséget érez, hogy a jövőben viszonzza a felajánlottakat. A kölcsönösség elvéből következően fordul elő egy gyakori eset, amelyet a személyes kommunikációtól kezdve a kereskedelmen át a politikáig minden területen alkalmaznak: egy teljesíthetetlen kérést – amely biztos visszautasítást eredményez – egy kevésbé méltánytalan kérés követ, ekkor a célszemély hajlamosabb a második kérés teljesítésére. A kereskedelemben például az ingyenes termékminta bevált fogás: a termékmintát elfogadó fogyasztó kellemetlenül érzi magát, ha nem viszonzhatja az ajándékot, és a legkézenfekvőbb viszonzás a termék megvásárlása.

A második tényező, amelyet kihasználva befolyásolás érhető el, a *következetesség*: az ember azon hajlandósága, hogy egy választás vagy döntés után mások előtt következetesnek mutassa magát és következő döntésével az előzőt igazolja. Ennek magyarázata az elkötelezettség kialakulása az előző döntéssel szemben: az első kis kérés megtétele után a fogyasztó kérések sorát fogja teljesíteni úgy, hogy az megegyezzen az önmagáról kialakított képpel.

A harmadik tényező a *társadalmi bizonyosság*, az a tendencia, hogy egy cselekedetet megfelelőbbnek tartunk, ha mások is azt teszik. Pl. sokkal valószínűbb, hogy megállunk az autópálya mellett segítséget nyújtani egy lerobbant autónak, ha mások is segítenek már, mintha csak egyedül a saját felelősségünk eldönteni, hogy milyen helyzettel állunk szemben. A reklámban szintén kihasználható ez a hajlandóság: egy átlagember mutatja be a terméket, ez mozgósítja a fogyasztóban a társadalmi bizonyosságot, hogy ő is ugyanolyan átlagember, mint aki a reklámban látható. [6]

A negyedik tényező a *szerelem*: a vonzalom, melegség, biztonság és barátság érzéseit kihasználva könnyebben érhető el meggyőzés. Ezek az érzések többféle módon kiválthatók, pl. a jó külső megjelenéshez jó belső tulajdonságokat társítunk, vagy pl. a már ismert dolgok vonzóbbak. Egy híresség alkalmazása a reklámban – a termék és a híresség között létrejövő asszociációval társulva – ezt a vonzóságot használja ki. [7]

Az ötödik tényező a *tekintély*. A meggyőzés hatékonyabb, ha a meggyőző személy tekintélyes. [8] A reklámban elegendő a tekintély szimbólumát alkalmazni a hatás eléréséhez, pl. cím (dr. XY), elegáns öltözék, autó, ékszerek. Ugyanakkor a meggyőző hitelessége szintén fontos, pl. egy egyetemista befogadó közönségnek hitelesebb egy szintén egyetemista meggyőző, mint egy tekintélyes professzor. [9]

Végül a hatodik tényező a *hiány*. Valami, ami saját tulajdonságai alapján nem vonzó, vonzóbbá válhat, ha hamarosan elérhetetlen lesz. A reklámban pl. a lehetséges veszteség említése nagyobb hatást vált ki, mint az ugyanolyan értékű nyereség. A kereskedelemben a hiánycikk erősebb vonzódást okoz. A fogyasztó úgy gondolkodik, hogy az a termék, amihez nehezebb hozzájutni, minőségileg jobb.

A fenti tényezőkhöz kapcsolódó példákban feltűnő, hogy a befogadó meggyőzhetőségét nem az üzenet lényegi tulajdonságai eredményezik, hanem kapcsolódó jelenségek. Richard Petty és John Cacioppo a meggyőzés két formáját különböztetik meg, a mellékutas és a főutas meggyőzést. [10] A mellékúton az üzenet a figyelmetlen, kevésbé involvált befogadóra hat, pl. a tévé nézőre, aki a film közben egy-két reklámblokkot is „kénytelen” végig nézni. A főút akkor lép működésbe, ha a befogadó nagymértékben involvált, az üzenet személyesen érinti őt.

### 3.2. A hatás eléréséhez a fogyasztó belső struktúrája a kulcs

Az embernek minden cselekvése motivált: belülről, egy mozgató erő által irányított. Mivel a vásárlás is egy cselekvés, így a vásárlás is belülről irányított. [11] Ha a reklámmal, mint közbülső tényezővel a vásárló és a termék között hatást kívánunk elérni, a vásárlót be kell vonni, involválttá tenni. A vásárló figyelme szintén belülről irányított folyamat: az aktuális szükségletei, vágyai határozzák meg. A figyelmet úgy ragadhatjuk meg, a fogyasztót úgy vonhatjuk be, ha *a fennálló szükségleteit és azok kielégüléseit bemutatjuk a reklámban*. [12]

A hatásos reklám elkészítésekor tehát fel kell mérni, hogy a fogyasztó milyen belső mozgató erővel, azaz motivációkkal rendelkezik az adott termék iránt [13] [14] [15], majd ezeket a motivációkat meg kell jeleníteni a reklámban mind verbálisan, mind zenében, zöreijben, háttérzajban, mind pedig vizuálisan, tehát komplex módon, a reklám minden kommunikációs jellegzetességét kihasználva. A reklámpszichológia egyik kutatási területe a termékkel kapcsolatos

motivációk felmérése, amely többé-kevésbé eredményes kutatási terület, arra azonban nincs módszer, hogy ezeket a motivációkat hogyan lehet megjeleníteni a reklámokban.

#### 4. Reklámozás a kommunikáció participációs felfogásának perspektívájából

Az eddig bemutatott, kommunikációról és reklámról szóló – tudományos evidenciának számító – megállapítások felülvizsgálata szükségszerűvé válik a kommunikációkutatás jelenlegi helyzetében, figyelembe véve a hagyományos megközelítésből adódó ellentmondásokat.

A participációs felfogás szerint [16] [17] a kommunikáció nem folyamat, hanem egy állapot, mégpedig az ágens – a kommunikátor – világának egy lehetséges állapota, amely egy esetlegesen jelen lévő, vagy az ágens számára valóságosan megjelenő probléma felismerését és annak megoldására való törekvését foglalja magában. Az ágens jelenlegi állapota és egy számára kívánatos állapot közötti különbség a probléma, amelynek megoldásához az ágens rendelkezik – vagy elérhető számára – egy fajta felkészültség. A participációs felfogás tulajdonképpen a kommunikációt a problémára való felkészültség perspektívájából tekinti. A probléma két forrásból adódhat, az ágens állapotának megváltozásából vagy az ágens környezetének megváltozásából, mindkettő azonban azt eredményezi, hogy az ágens jelenlegi állapota és elérni vágyott állapota között megnő a különbség.

##### 4.1. A reklámozás szerkezete

A kommunikáció *ágense* nem feltétlenül személyt jelöl, az elnevezés vonatkozhat egy rendszerre is, amely problémát old meg. Reklámozás esetében a kommunikáció ágensei a reklámozó cég, illetve a közönség. Az ágens különböző szerepekben vesz részt a kommunikációban, általánosságban spektátor és prezentáló szerepet ölthet, amely természetesen pillanatról pillanatra változhat mondjuk a személyközi kommunikációban, a reklámozást tekintve azonban ez a változékonyság nem jellemző. A jellegzetes kommunikátor szerepek, mint például az újságíró vagy olvasó, szintén megjelennek a reklámozásban, hiszen a közönség mint olvasó, néző vagy hallgató azonosítható.

Mivel a reklámozás, ellentétben pl. a személyközi kommunikációval, nem közvetlen kommunikáció, ezért ahhoz, hogy a reklámozó cég a közönséggel sikeresen tudjon kommunikálni, közös, nem személyes tudás szükséges. Emellett a kommunikátor – jelen esetben legfőképpen a közönség – rendelkezik egy sajátos tudáskészlettel is, amit már a kommunikáció megkezdése előtt birtokol. Ez az előzetes tudás befolyásolhatja például a reklámok hatását.

A kommunikáció eszköze a *kommunikátum*, vagyis a reklámüzenet. Ha egy nyomtatott reklámot veszünk példának, amely szöveget és képet is tartalmaz, a nyomtatott karakterek, illetve a kép alkotja a kommunikáció egyik konstituensét, nevezetesen a szignifikánst. A *szignifikáns* a kommunikátum anyagszerű alkotórésze. A szignifikánshoz rendelődik – ez a hozzárendelés a szignifikáció – a kommunikátum másik alkotórésze, a szignifikátum. A *szignifikátum* az a többlet, amely tulajdonképpen az adott kommunikátum jelentését adja meg. A képi kommunikáció esetén a szignifikátum meghatározása talán nagyobb nehézséget jelent, mint közvetlen kommunikáció esetén. Ugyanis a képekkel történő kommunikáció mindig szimbolikus.

A *szignifikáció* értelme reklámozás esetében végső soron a vásárlásra való felszólítás, amelyet azonban nem feltétlenül közvetlenül fejt ki egy reklám. Sőt éppen arról beszélhetünk, hogy a néző belső struktúráját mozgósítva ér el hatást a reklám, amely csak némely esetben eredményez a vásárlásra való explicit felszólítást.

Egy reklám elkészítése tehát komplex folyamat, egyrészt szükséges a szignifikáns konstruálása – vagyis magának a reklámszövegnek és a képnek a fizikai megjelenítése –, másrészt a szignifikátum konstruálása, harmadrészt a szignifikáció értelmének megadása. A szignifikátum konstruálása feltételezi, hogy a kommunikáció ágensei – mind a reklámozó cég, mind pedig a közönség – ezt közös, nem személyes tudásuk alapján teszik, azonban némely esetben, például egy-egy bonyolultabb képnél, nincs garancia erre. Az így bekövetkező bizonytalanság abból ered, hogy a képi megjelenésnek és megjelenítésnek nincsenek mindent magába foglaló kódjai. A kód lenne a konvenciókon alapuló, közös rendszer, amit az ágensek a társadalomba való integrálódásuk során sajátítanak el. Mivel azonban egy kép bonyolultsági foka

széles skálán mozog, az értelmezésébe az előbb említett személyes tudás nagymértékben bevonódik, így teret enged a szétszóródó értelmezésnek.

Egy nyomtatott reklám esetében a *csatorna*, amelyben a kommunikátum megjelenik, a vizuális modalitás, tulajdonképpen a fény hullámhossza, illetve intenzitása és ezek változásai maga a szignifikáns.

A kommunikáció *sztuációja* meghatározza a kommunikáció sikerességét, például nem mindegy, hogy egy nyomtatott reklám az utcán egy óriásplakát formájában jut el az ágenshez vagy egy szórólap formájában, vagy hogy az ágens éppen egyedül van, amikor meglátja a plakátot, vagy társaságban. Természetesen vannak olyan szituációs elemek is, amelyek nem befolyásolják a kommunikációt, például két eltérő felirat a képen esetleg ugyanazt a hatást keltheti. Ez utóbbi esetben nem tekinthető a feliratváltozás a kommunikációs szituáció elemének.

A kommunikáció sikerének kulcsa az ágens részesevé a problémamegoldás érdekében. A *részesevé* azt jelenti, hogy a problémamegoldásra való felkészültség – amennyiben az ágens képes használni a szükséges felkészültséget a problémamegoldásban –, a szignifikáns – amennyiben az ágens számára adott percepció modalitások valamelyike elérhető –, a szignifikátum – amennyiben a megértés lehetősége fennáll – és a szignifikáció – amennyiben a szignifikáns prezentálva van, a szignifikáció pedig legitim – elérhető az ágens számára. Reklámozás esetén ez a következőt jelenti: ha a fogyasztó képes megtenni a szükséges lépéseket az adott termék megvásárlása érdekében, ha a nyomtatott reklámot fizikailag látja, ha megérti a reklámüzenetet, mert az világosan jelen van, illetve ha a kép és jelentése közötti konstitutív kapcsolat is világos, ebben az esetben beszélhetünk sikerről. Persze előfordul, hogy az adott termék vásárlása nem merül fel problémaként az ágensben, ebben az esetben az ágens nem is rendelkezik a szükséges felkészültséggel, azonban ez nem jelentkezik nála hiányként, vagyis például esetünkben a fogyasztó nem a reklám célcsoportjába tartozik.

#### 4.2. A vizuális kommunikáció és a reklámozás dinamikája

A *belebonnyolódás* az a folyamat, amelynek során kapcsolatba kerülnek a kommunikátorok, reklámozás estében ez inkább – a közvetlenség miatt – a reklám közönséghez való eljutását jelenti. A reklám megjelenésekor a közönség definiálja saját szerepét, vagyis a jól megtervezett reklám a célcsoportban erősíti a szükséges motivációkat, másokban nem vált ki hatást. A téma definiálása nem lehet problematikus, mert a reklám – jellegénél fogva – eleve tematikus.

A *kihátrálás* során a kommunikáció megszűnik, mert megoldódott a probléma, amelynek megoldására egyáltalán létrejött a kommunikáció. Reklámozás esetében a megoldandó probléma a reklámozó cég részéről keletkezik, mégpedig a reklámozandó termék eladása, illetve eladásának növelése. Ezen probléma megszüntetésének érdekében jön létre a kommunikáció, a nyomtatott reklám kibocsátása, amely kommunikáció akkor szűnhet meg, ha az eladás megnőtt vagy esetleg nem lesz többé releváns a kommunikáció, mondjuk a termék megváltozásának következtében. Ekkor a reklámozó cég kihátrál a kommunikációból. Másik eset, amikor a fogyasztó például megvásárolta a terméket, ezért már nincs szüksége saját problémájának további megoldáskereséseire.

Egy nagyon fontos különbség a közvetlen és a közvetett kommunikációban, hogy az előbbi esetében a belebonnyolódás és a kihátrálás kölcsönös folyamatok, illetve a legtöbb esetben ezen folyamatok jeleit mindkét vagy mindahány kommunikátor felismeri, azonban közvetett kommunikáció esetében az egyik ágens részéről történik egy drasztikus belebonnyolódás, amely ahhoz, hogy elérje a másik ágens belebonnyolódását is, rendkívül erősnek kell lennie, vagyis a megfelelő célcsoport felé hatásosnak, ugyanakkor a kihátrálás szintén drasztikus, hiszen nem történhet kölcsönösen, csak az egyik fél részéről egyoldalúan. Bár a közvetlen kommunikáció esetén is előfordul a belebonnyolódás és a kihátrálás eltérő mértéke, ez a közvetett kommunikációban fokozottabban jellemző.

A *stratégialvasztás* adja a kommunikáció törzsének szerkezetét. A reklámcégek és a fogyasztók kommunikációja e tekintetben változáson ment keresztül az elmúlt években. A korábbi kompetitív stratégiáról – a fogyasztó becsapása révén az eladást növelni, illetve minél olcsóbban hozzájutni az adott termékhez – áttért a kooperatív stratégiára – a fogyasztó szükségleteinek megfelelő reklámokat és megfelelő minőségű termékeket gyártani –, ennek következtében a fogyasztó hűségese maradt a céghez, a márkához.

## 5. Befejezés

A fentiekben a reklámozást elemeztük a kommunikáció participációs felfogásának segítségével. A nyomtatott reklám példáján keresztül megismertük a kommunikációs állapot szerkezetét és dinamikáját, az ágenseket és bevonódásuk, illetve részesezésük szerepét a probléma megoldásában. E rövid tanulmány csak ízelítőt adhatott a participációs elmélet alkalmazhatóságáról, a szerző azonban reméli, hogy felkeltette az olvasó érdeklődését és hozzájárult némiképp szemléletének megváltozásához a kommunikáció mint folyamat vs. állapot értelmezésében.

## Irodalomjegyzék

- [1] Nyíri Kristóf: Bevezetés: Adalékok a szóbeliség-írásbeliség paradigma történetéhez. In Nyíri Kristóf, Szécsi Gábor (szerk.): *Szóbeliség és írásbeliség*. Budapest, 1998, Áron, 7-17. p.
- [2] Cadet, A., Cathelat, B.: A reklám és a közönség kommunikációja, In Földi Katalin, Szakács Ferenc (szerk.): *Reklámpszichológia. Válogatott tanulmányok*. Budapest, 1974, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 343-357. p.
- [3] Tartsay Vilmos: „Pénzt vagy életet!” A fogyasztó a reklám markában. *Teszt*, 1993. 10. sz. 52-58. p.
- [4] Móricz Éva: *Reklámpszichológia*. Budapest, 2004, Aula Kiadó Kft.
- [5] Cialdini, Robert B.: Hatás – *A befolyásolás pszichológiája*. Budapest, 2009, HVG könyvek
- [6] Hofmeister Tóth Ágnes, Malota Erzsébet: Női/férfi szerepek ábrázolása a reklámokban. *Marketing és menedzsment*, 1999. 2. sz. 53-58. p.
- [7] Pratkanis, Anthony R., Aronson, Elliot: *A rábeszélőgépj*. Budapest, 2012, Ab Ovo
- [8] Szódy Judit: A meggyőzés művészete. *Teszt*, 1998. 6. sz. 60-61. p.
- [9] Aronson, Elliot: *A társas lény*. Budapest, 2008, Akadémiai Kiadó Zrt.
- [10] Síklaki István: *A meggyőzés pszichológiája*. Budapest, 1994, Scientia Humana
- [11] Henry, H.: Mi a motívumkutatás? In Földi Katalin, Szakács Ferenc (szerk.): *Reklámpszichológia. Válogatott tanulmányok*. Budapest, 1974, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 131-145. p.
- [12] Berth, R.: Az emberi szükségletek befolyásolása a reklámtevékenységgel. In Földi Katalin, Szakács Ferenc (szerk.): *Reklámpszichológia. Válogatott tanulmányok*. Budapest, 1974, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 149-198. p.
- [13] Móricz Éva: Lélektani plusz avagy póthatáson a reklámban. In *Marketing*, 1992. 4. sz. 178-182. p.
- [14] Földi Katalin: *A reklám lélektana*. Budapest, 1977, Közgazdasági és Jogi Kiadó
- [15] Cooke, B.: Kell-e mérni a reklám hatékonyságát? In Földi Katalin, Szakács Ferenc (szerk.): *Reklámpszichológia. Válogatott tanulmányok*. Budapest, 1974, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 285-295. p.
- [16] Horányi Özséb: A kommunikációról. In: Béres István, Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*, Budapest, 2001, Osiris, 22-34. p.
- [17] Horányi Özséb: A személyközi kommunikációról. In Béres István, Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*, Budapest, 2001, Osiris, 57-85. p.

# NÉMET ÉS OROSZ HELYZETMONDATOK KONTRASZTÍV VIZSGÁLATA GAZDASÁGI TARTALMÚ PREZENTÁCIÓK ALAPJÁN

## THE CONTRASTIVE EXAMINATION OF GERMAN AND RUSSIAN CONVERSATIONAL ROUTINES ON THE BASIS OF PRESENTATIONS ON ECONOMICS

Csák Éva <sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Idegennyelvi és Továbbképzési Tanszék, Pedagógusképző Kar, Pallasz Athéné Egyetem, Magyarország

---

### **Kulcsszavak:**

helyzetmondatok,  
frazeológia,  
pragmatika,  
kommunikatív funkciók,  
stilisztikai sajátosságok

### **Keywords:**

conversational routines,  
phraseology,  
pragmatics,  
communicative functions,  
stylistic characteristics

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2016. október 10.  
Átdolgozva 2016. október 31.  
Elfogadva 2016. november 5.

---

### **Összefoglalás**

A prezentációra, mint speciális szóbeli szövegtípusra minden nyelvközösségben bizonyos hasonlóságok és különbségek jellemzőek. A tartalmas, hallgatóságra szabott prezentáció azonban számos előre szerkesztett, az adott kultúrára jellemző helyzetmondatokkal van átszőve. Az alábbi tanulmány első részében a szerző áttekintést ad a helyzetmondatok kategorizálásairól frazeológiai és pragmatikai szempontból. A második rész célja, hogy feltárja az autentikus anyagból nyert, a sikeres prezentációkra jellemző, gyakran visszatérő helyzetmondatokat a német és az orosz nyelvben, továbbá, hogy összehasonlítsa ezeket interkulturális, pragmatikai és stilisztikai szinteken.

### **Abstract**

The presentation as a special spoken text type is characterised in each speech community by certain similarities and differences. A presentation which is rich in content and is tailored for the audience is interwoven with a number of preformulated conversational routines that are typical of a given culture. In the first part of the study below the author gives an overview of the categorizations of conversational routines from the point of view of phraseology and pragmatics. The objective of the second part is to reveal the frequently recurring conversational routines obtained from an authentic material characterising successful presentations in Russian and German; a further goal is to compare them at intercultural, pragmatic and stylistic levels.

---

## 1. Bevezetés

A PAE Gazdálkodási Karán BA képzésben résztvevők számára évek óta kínálunk „Prezentációs technikák idegen nyelven” című kurzust. Az érdeklődés mindig nagy, mivel diákjaink

---

\* Csák Éva. Tel.: +36 56/510-300 5517. mellék  
E-mail cím: csak@szolf.hu

tisztában vannak azzal, hogy mind tanulmányaik során, mind a munkahelyen alapvető követelmény a prezentációk megtartása idegen nyelven. Ennek ellenére a mégoly jó képességű, nyelvvizsgával rendelkező hallgatóink esetében is azt tapasztaljuk, hogy a prezentációk során nem a szituációnak megfelelően, életidegen módon viselkednek, azaz a szituatív-adekvát magatartással problémák merülnek fel. Megkísérelnek ugyan tényszerű adatokat közölni, de a hallgatóság a legtöbb esetben mégsem jut el az információhoz. A leggyakoribb kommunikációs hibák, amelyeket hallgatóink elkövetnek, a következők:

- Az előre elkészített szöveget felolvassák anélkül, hogy a hallgatósággal felvennék a szemkontaktust.
- Bizonyos szövegrészeket ugyan kívülről megtanulnak, de előadásmódjuk túl monoton vagy túl gyors, tehát nem hallgatóbarát.
- A prezentációikat teletűzdelik képekkel, s a tartalom elsikkad.

Az a képesség, hogy egy rövid előadást hallgatóbarát módon adjunk elő, az esetek többségében nem a hiányzó nyelvtudáson múlik, hiszen tartalmas prezentációt lehet tartani nagyobb közönség előtt akár A2 – B1 szintű nyelvtudás birtokában is. A siker főleg attól függ, hogy az előadó tudja-e alkalmazni az adott nyelv helyzetmondattételeit.

Előadásomban feltárom, csoportosítom és elemzem autentikus német és orosz anyag alapján a sikeres prezentációkra jellemző és gyakran visszatérő helyzetmondattételeket. Végül összehasonlítást végzek pragmatikai és stilisztikai szinteken.

## 2. A helyzetmondat fogalma

A helyzetmondattételek (Kiefer 1999), (*Routineformeln*: Lüger 1992, *conversational routines*: Coulmas 1981, *речевые клише*: Stribizhev 2005) komplett beszédzárókat fejeznek ki, pl. kívánságot, vagy figyelmeztetést, ezért az idegennyelv-használatban biztonsági szigetként működhetnek és hozzásegítenek a nyelvi kompetencia és a szabad beszéd fejlesztéséhez, gyakori ismétlődéseknek köszönhetően pedig automatikussá, sematikusá, rutinszerűvé válnak. Memória-ökönómia szempontjából is jelentősek, hiszen nem külön szavakat, hanem kész kommunikációs paneleket memorizál a nyelvtanuló. Ezek a kész építőelemek később csökkenthetik a megszólalástól való félelmet, a beszéd gördülékenységét, a magatartás biztonságát szolgálják, és segítenek az idegen beszélőközösség által való elfogadás kialakításában és megerősítésében.

Leszögezhetjük, hogy általuk könnyebben és gyorsabban beilleszkezhettek a nyelvtanuló abba a társadalomba, amelynek a nyelvi és kulturális eszközeivel ismerkedik. Ugyanakkor a rutinformulák hiányos ismerete megnehezíti ezt a beilleszkedést, mivel a kulturális és nyelvi normák megsértése az esetek többségében nagyobb kommunikációs zavart okoz, mint a nyelvtani hiba vagy a rossz kiejtés. Ennél fogva a helyzetmondattételek közvetítése a prezentációs órákon elengedhetetlen.

## 3. Helyzetmondattételek a frazeológia szemszögéből

A helyzetmondattételek tipologizálására már számos kísérlet történt. Fleischer (1997) a frazeologizmus gyűjtőfogalom alatt a közhelyek és a szállóigék mellé rendelve vizsgálja őket. Lüger (1999) is a frazeologizmust használja bázisterminusként ezekre a kifejezési eszközökre, amelyek mondatértékűek és viszonylagos lexikai-szemantikai kötöttséggel rendelkeznek. Bárdosi (2003) és Burger (et al. 2007) kommunikatív frazeologizmusoknak nevezi őket, amelyek visszatérő kommunikatív cselekvéseknél használatosak. Lipinski (2011) ugyancsak frazeológiai szinten kezeli a helyzetmondattételeket a kötöttség és a többtagúság tulajdonságokból kiindulva.

A formai stabilitás ellenére ugyanakkor bizonyos frazeológiai tulajdonságok, mint pl. a többtagúság nem jellemző a helyzetmondattételek egy csoportjára, mivel formai megjelenésük szerint az egyszavas lexémáktól a kötött szintagmákon át a mondatértékű nyelvi egységeikig terjedhetnek. Ami az idiomatikus fokozatokat illeti, megkülönböztethetünk teljesen idiomatikus, részben idiomatikus és nem idiomatikus helyzetmondattételeket. Rendkívül nehéz a képletszerű és nem képletszerű helyzetmondattételek közé határfonalat húzni. Ezért meglátásom szerint a



helyzetmondatok a szabad szókapcsolatok és a kötött idiomatikus kifejezések között egy bizonyos kontinuumban helyezkednek el, hiszen egyesek szemantikailag transzparenssek, tehát az őket alkotó szavak jelentésének összességéből kikövetkeztethető a jelentésük, mások erősen kötött szemantikai egységek, és jelentésük nem ismerhető fel az egyes szavak jelentése alapján. A számomra legelfogadhatóbb meghatározás a következő: A helyzetmondatok komplett beszédshándékot kifejező, többé-kevésbé kötött lexikai egységek.

#### 4. Helyzetmondatok a pragmatika szemszögéből

Nem elegendő tehát a helyzetmondatokat kizárólag a szemantikai jelentésből kiindulva vizsgálni. Egy formula alkotóelemeinek jelentése az adott kommunikációs helyzetben általában másodrangú. Sokkal inkább azt a funkciót kell figyelembe vennünk, amelyet a beszédhelyzetekben és interakciókban képvisel. Érdemesebb a helyzetmondatokat a beszédkörnyezetben betöltött kommunikatív funkcióik alapján tárgyalni.

Cheon (1998) már pragmatikai paraméterek alapján tipologizálja a helyzetmondatokat a beszédshándék, emocionális színezet, a beszélők viszonya, a tranzakciós szint és a használati terület alapján. Balázs (2009) tipikus beszédhelyzetek és gondolkodási formák szerinti csoportosítást javasol. Zenderowska-Korpusz (2011) osztályozásukra szemantikai-pragmatikai szempontból, szituációk megadása alapján vállalkozik, pl. telefonkommunikáció, kontaktusfelvétel, kontaktuslezárás, felvilágosítás-dialógusok, vásárlásdialógusok, vélemény-nyilvánítás, stb. Larreta (2014) is meg van győződve arról, hogy nem csak a formai és jelentésbeli szintet, hanem a funkcionális szintet is szem előtt kell tartanunk. Ennek alapján számára a beszédaktusok megvalósítása jelenti a helyzetmondatok vizsgálatának pragmatikai dimenziók mentén történő kiterjesztését. A helyzetmondatokon belül a beszédaktus-elméletben elterjedt kommisszívákról, asszertívákról és deklaratívákról, mint gyűjtőfogalmakról beszél. Jelen vizsgálatban én is a kommunikatív funkciók szerinti csoportosítást választottam, így a korpusz kialakításakor a prezentáció, mint beszédhelyzet funkcióira helyeztem hangsúlyt.

#### 5. A vizsgált anyag

A vizsgált korpusz ténylegesen előforduló beszélt nyelvi adatok gyűjteménye. 30 német nyelvű és 30 orosz nyelvű, az utóbbi 5 évben megtartott prezentációt foglal magába, amelyek közel azonos beszélőközösségekben és nyelvi színtereken zajlottak, és gazdasági tartalmakat közvetítettek, pl. konferenciai előadások, céges tréningek, oktatóprogramok, stb. A leggyakoribb témák a következők voltak: pénz- és bankügyletek, gazdasági válságok, valutapolitika. Tekintettel arra, hogy diákjaink előre láthatólag kis és közepes vállalatok, szállodák és éttermek középvezetői szintjén helyezkednek majd el, kézenfekvő, hogy a fent említett szakmai színtereken és témakörökben használatos kommunikációs eszközök használatát helyezzük előtérbe.

A következőkben találataimat, azaz a gyakran visszatérő automatikus és képletszerű prezentációs elemeket kommunikatív-pragmatikai funkciók szerint csoportosítom. A gyűjtött helyzetmondatok ilyen formában csak részben fordulnak elő nyelvkönyvekben, habár gyakoriságuk prezentációs beszédhelyzetekben tagadhatatlan.

#### 6. A korpusz vizsgálati módszere, német–orosz egybevetés

A helyzetmondatok használati sajátosságainak feltárására nézetem szerint két nyelv egybevető vizsgálata, azaz szembeállítás, ütköztetése a legalkalmasabb. Az ezirányú vizsgálódások szükségességét alátámasztja az a tény is, hogy a gazdasági jellegű szóbeli beszédprodukció többnyire multikulturális, két- vagy többnyelvű közegben valósul meg, melynek során nyilvánvalóvá válnak bizonyos hasonlóságok és különbségek. A vizsgálati módszer kiválasztását az is indokolja hogy a helyzetmondatok témakörén belül német–orosz nyelvpárban csak csekély számú kontrasztív elemzés áll rendelkezésre. Larreta (2014) német–spanyol, Hussein Ali Mahdi (2010) német–iraki-arab, Komorova (2005) német–orosz egybevetéseket közöl.

Egy előadás, referátum vagy információközlő rendezvény keretén belül történő prezentációnál nem csak arra kell ügyelni, hogy a közlemény egyes részei logikusan épüljenek egymásra, hanem arra is, hogy optimaljuk az előadó és a hallgatóság közötti kapcsolatot, fenntartsuk a figyelmet és a kíváncsiságot az előadás folyamán. Tehát a tartalom logikus felépítésén túl az alkalmazott helyzetmondatok, mint kötőelemek serkentik a hallgatóság felvevőképességét. Számos német prezentáció meghallgatása és a használt helyzetmondatok összegyűjtése után a következő, egymástól jól elkülöníthető kommunikatív funkciók rajzolódtak ki: az előadás bevezetése, a témaváltás jelzése, példák felsorolása, a hallgatóság bevonása, lényeges elemek kiemelése, előreutalás, visszautalás, az előadás zárása.

Az első lépésben a német találatokat a fent említett kommunikatív funkciók szerint csoportosítottam, második lépésként tanulmányoztam az orosz elemeket és egybevettem azokat a német beszédszándék szerinti ekvivalensekkel. Az elemzés után megállapíthattam, hogy a német és az orosz interakciós egységek kommunikatív céljai közel azonosak, ezért az általam felvázolt funkciók alapján párhuzamosan kezelhetők. Az alábbiakban csak néhány példát sorolok fel:

Az előadás bevezetése, pl.

- *Erst mal ganz herzlichen Dank für die Einladung...*
- *Ich habe die Ehre, hier... vorzustellen,*
- *So, dann fangen wir mal an...*
  
- *Позвольте приветствовать вас от имени...*
- *Сегодня я хочу рассказать очень просто о...*
- *Для начала несколько фактов...*

Témaváltás jelzése, pl.

- *So, jetzt komm' ich zu...*
- *Als nächstes will ich etwas sagen zum Thema...*
- *Ich spring' mal ein bisschen weiter,...*
  
- *Теперь обратимся к ...*
- *Теперь я перейду к...*
- *Дальше я хочу сказать несколько слов о...*

Példák felsorolása, pl.

- *Und ich werde Ihnen ein paar Beispiele zeigen...*
- *Und da sehen wir mal...*
- *Hier haben wir ein paar Beispiele...*
  
- *Несколько примеров я вам продемонстрирую...*
- *Стоит привести несколько примеров...*
- *Я приведу, может быть, один пример...*

A hallgatóság bevonása, pl.

- *Überlegen Sie sich, Sie haben...*
- *Alle kennen Sie..., das kennen Sie, oder?*
- *Ist das nicht toll?*
  
- *Смотрите, когда...*
- *Если вы помните...*
- *Согласны или нет?*

Lényeges elemek kiemelése, pl.

- *Das wird mal deutlich, wenn ich darstelle, wie...*
- *Und bei diesen Themen möchte ich zwei 'rausgreifen, ...*

- *Dann will ich [...] etwas verstärkt eingehen zum Thema...(sic!)*
- *Если присмотреться чётко, то...*
- *Я бы только подчеркнул...*
- *Я должен подтвердить мой стартовый тезис...*

Előreutalás, pl.

- *Ich komm' noch gleich darauf (sic!), es aufzuzeigen*
- *Ich werde später dazu kommen*
- *Wie wir es später sehen werden, ...*
- *В дальнейшем я постараюсь показать...*
- *А далее перейду к... / немного коснусь...*
- *На этом попозже вкратце остановлюсь, ...*

Visszautalás, pl.

- *daneben, was ich vorhin versucht habe aufzuzeigen, ...*
- *wie ich schon gesagt habe, ...*
- *Hab' ich schon gesagt, ...*
- *Другая тема, которую я уже затронул*
- *Как я сказал, ...*
- *Я уже говорил (в прошлых лекциях) о...*

Az előadás zárása, pl.

- *Und ich habe mir zum Schluss überlegt, welche...*
- *Und damit möchte ich den Vortrag hier beenden.*
- *Ich bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit.*
- *Подводя итоги я хочу сказать, что...*
- *И на этом я закончу, спасибо за внимание.*
- *Благодарю за ваше внимание.*

## 7. Eredmények: kontrasztív vizsgálat pragmatikai szándékok szerint

A fő kommunikatív funkciók pl. bevezetés, témaváltás, stb. mellett az előadó gyakran más szándékokat is kifejezésre szeretne juttatni különböző pragmatikai eszközök által. Mindkét nyelvben fellelhetők univerzális jegyek a beszédészándék közvetítésének módozataiban.

A bevezető rutinformulák között gyakorta lelhetők fel az öröm kifejezéseinek frázisai. Az előadó közli a hallgatósággal, hogy öröme szolgál az adott rendezvényen való megjelenés, hogy nagyszámú hallgató gyűlt össze, pl. *Schön, dass ihr so zahlreich gekommen seid, Ich habe die Ehre (und das Glück), hier...vorzustellen, Ich freue mich auf die Fragen, Рад видеть такую заполненный зал.*

Az előadó jelzi a hallgatóság felé, és számos helyzetmondattal értésére adja, hogy elfogadja a közönségét, értékeli előismereteit, amelyre előadása során építeni kíván, pl. *Wie sie wissen, ..., Alle kennen Sie..., Наверное, всем известно..., Все знают, что... Это очевидно для всех, ...*

További beszédészándékok is átszűrődnek az előadások során. Minden előadónak tisztában kell lenni azzal, hogy a befogadó hallgatóság számára nagyobb erőfeszítést jelent az előadás tartós és intenzív követése, mint magának az előadónak a prezentáció megtartása. Szinte minden esetben megfigyelhető, hogy az előadó biztosítja a közönséget arról, hogy a közlendő információt a lehető legrövidebben és a legjegyszerűbb módon kívánja megfogalmazni, pl. *Nur kurz als Einleitung hier... Ja, vielleicht noch kurz zum... Ich werd's versuchen, es möglichst leicht zu*

*ermitteln... , Очень кратко хотелось бы представить, что... , Постараюсь быстро пробежать план,... , Постараюсь покраще / вкратце говорить о...*

A hallgatóság figyelmét gyakran retorikai kérdésekkel tartják fenn, melyekre ugyan nem várnak választ, de a pusztá szemlélőkben és befogadókban elindítanak egy együttgondolkodási folyamatot és bevonják őket az közlendőkbe, pl. *Ist das nicht toll? Warum tun wir das? Was ist hier die Ausgangssituation? Понимаем, какая штука, уважаемые друзья? Знаете почему? Что здесь можно сказать? То есть, о чём я говорю?* A beszédészándékok univerzális sajátosságai mellett azonban különbségek is észlelhetők a két nyelvközösségben történő prezentációk között.

A német prezentációk folyamán nyelvi környezettől, rendezvénytípustól és a résztvevők közötti kapcsolattól, ismeretségi foktól függően váltakozhat a magázódás és a tegeződés. A távolságtartás, illetve a kollegialitás már az első percekben egyértelműen megmutatkozik. Az orosz előadásokban az *Уважаемые друзья!* megszólítás által az előadók egyidejűleg távolfartást és intimitást is keltenek. Az előadás azonban minden esetben magázódással folytatódik. Mindezek ellenére szokványosnak mondhatók az előadások zárógondolatai után a jókívánság-nyilvánítások, pl. *Желаю хорошей работы! Я желаю всем успехов в решении этой проблемы,* amelyek német nyelvközösségekben gazdasági jellegű előadások során egyáltalán nem jellemzők. Ezek a különbségek nyilvánvalóan a két nyelvközösségben kialakult és megrögzült előadáskultúra- és retorikai tradíciók eltéréseivel magyarázhatók.

## 8. Eredmények: kontrasztív vizsgálat stilisztikai sajátosságok szerint

Minden általam gyűjtött német prezentációban megfigyelhető, hogy az előadó a szakmai tartalmak közvetítésekor magas nyelvi regisztert alkalmaz, míg az összekötő szövegekben, azaz a helyzetmondatok esetében regiszterváltás történik és beszélt nyelvi elemek kerülnek előtérbe. Beszélt nyelvi szinten történik tehát a kommunikáció irányítása, ami legalább másfélszer, akár kétszer gyorsabb beszédtempót implikál, mint az előadás maga. A legjellemzőbb jegyek a következők:

- A partikulák magas előfordulási aránya, azon belül is a *mal* módosítószó, pl. *Ich möchte mal beginnen mit... , ich habe hier mal das Symbol... ,*
- Az egyes szám első személy személyragjának elhagyása, pl. *Ich zeig' Ihnen jetzt mal... , Ich werd's versuchen, ...*
- Kijelentő mondatok igével történő kezdése, pl. *Hab'schon gesagt, ... Hab' ich zwei kurze Clips dabei, ...*
- A keretes szerkezet feloldása (az összes találatban), pl. *Als nächstes will ich etwas sagen zum Thema... , Ich glaube, dass es sich auch reduzieren lässt auf vier Punkte,...*

Feltűnő továbbá a nyelvrendszer normáitól való eltérések magas száma, amelyeket a nyelvórákon egyszerűen grammatikai hibának tekintünk:

- Két ige összeolvadása oly módon, hogy az egyik ige használatakor egy rokon értelmű ige vonzata kerül a nyelvhasználatba, pl. *Vielleicht fang' ich mal an der Stelle mal ganz kurz \*auf die Thematik (sic!) (anfangen mit + eingehen auf).*
- A mellékmondati szórend gyakran nem kerül betartásra, pl. *Das eine ist, worauf \* möchte ich aufmerksam machen (sic).*
- Mondatrészek kihagyása, ellipszisek, pl. *Ich komm' noch gleich \*darauf, es aufzuzeigen (auf etwas zurückkommen vagy auf etwas zu sprechen kommen).*
- Zu+Infinitivusos konstrukció megjelenése a módbeli segédigék után, minden bizonnyal egy rokon értelmű főige áthallásaként, pl. *Ich hoffe, wir konnten Ihnen ein bisschen auf[zu]zeigen (sic!)* Az előadó a mondat végén nyilvánvalóan már nem emlékezett arra, hogy mely igével kezdte a kijelentését.

A prezentációk során fellelhető grammatikai hibák meglátásom szerint arra vezethetők vissza, hogy az emberi agy a kommunikatív automatizmusok, azaz helyzetmondatok alkalmazásakor egyfajta pihenőfunkcióba kerül. Néhány másodpercig a nyelvi kontroll lazul, így a grammatikai korrektségre sem helyeződik elegendő hangsúly. Ebből az a felismerés adódik a nyelvtanár számára, hogy a fentiekhez hasonló nyelvtani hibák a nyelvtanuló előadásainak kommunikatív értékét nem zavarja abban az esetben, ha az adott helyzetmondat pragmatikai értéke a hallgatóság által megfelelően érzékelhető. Így nem beszélhetünk a kommunikációs normák megszegéséről sem.

Az orosz előadások stilisztikai szinten történő vizsgálata után összességében megállapítható, hogy a német nyelvközösségben elhangzott prezentációk sajátosságai kevésbé vagy egyáltalán nem fedezhetők fel. Nincs regiszterváltás a szakmai tartalmak közlésekor és a kommunikációirányítás helyzetmondattal alkalmazása között. A sztenderd nyelv hivatalos stílusa az előadás folyamán végig fenn és be van tartva. A beszédtempó sem változik különösképpen.

A visszafogott nyelvi stílus alkalmazása ellenére helyenként előfordulnak beszélt nyelvi elemek, pl.:

- A következő partikulák használata: *же, ну, -таки, -то: Ну, в целом, вы видите..., Опять-таки возможны разные определения, Но дело-то в том, что..., Естественно же, Конечно же.*
- A feltételes mondat átalakítása a *бы* szócska előre helyezésével az (ige mögül), pl. *Здесь бы я сослался на..., Я бы только подчеркнул, что...*
- Néha-néha észlelhető bizonyos mondatrészek elhagyása, ellipszis, pl. *На этом... всё, благодарю за внимание.*
- A rendszernyelvi normától való eltérés sem jellemző az előadásokban. Habár az orosz előadásnyelv évtizedekig rögzült, merev, már-már bebetonozott kötöttsége és szabályszerűsége időközben fellazult, még mindig nem megszokott hivatalos közegben, mint pl. konferencián vagy vállalati tréningen szakmai témák kifejtésekor – ellentétben a média nyelvvel – a beszélt nyelv vagy annál alacsonyabb nyelvi stilisztikai szintek jegyeinek bevonása.

## 9. Összegezés

A rutinformulák, illetve helyzetmondatok komplett beszédzándékot kifejező, többé-kevésbé kötött lexikai egységek. A helyzetmondatokat kommunikatív funkciók szerint érdemes elemezni. Pragmatikai szempontból a helyzetmondatok a német és az orosz nyelvi közegben közel azonosak. Stilisztikai szempontból viszont lényeges különbségek mutathatók ki. Az orosz hivatalos nyelvhasználati közegekben, mint pl. konferencia, vállalati tréning még mindig nem megszokott a beszélt nyelv vagy annál alacsonyabb nyelvi stilisztikai szintek jegyeinek bevonása. Összességében elmondható, hogy a német prezentációkban a nyelvi normától való eltérés jóval nagyobb számban fordul elő, mint az orosz nyelvű előadásokban, a kommunikatív funkciók azonban ezek által különösebben nem sérülnek.

## Irodalomjegyzék

- [1] Balázs Géza (2009): Mi a helyzetmondat? In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.) A kommunikáció nyelvészeti aspektusai. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 99.
- [2] Budapest: Tinta Könyvkiadó. pp.9-15.
- [3] Bárdosi Vilmos (szerk.) (2003): Magyar szólástár. Szólások és helyzetmondatok, közmondások értelmező és fogalomköri szótára. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- [4] Burger, Harald – Dobrovolskij, Dimitrij (2007): Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin-NewYork: Walter de Gruyter.
- [5] Cheon, Mi-Ae (1998): Zur Konzeption eines phraseologischen Wörterbuchs für den Fremdsprachler. Tübingen: Niemeyer.
- [6] [7] [8] [9]

- [10] Coulmas, Florian (ed.) (1981): Conversational Routines. Exploration in Standardized Communication Situation and Prepatterned Speech. The Hague: Mouton.
- [11] Fleischer, Wolfgang (1997): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache, 2. durchgesehene und ergänzte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- [12] Hussein, Ali Mahdi (2010): Die Routineformeln im Deutschen und im Irakisch-Arabischen. Eine empirische Untersuchung. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde des Fachbereichs Germanistik und Kunstwissenschaften der Philipps-Universität Marburg.
- [13] <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2010/0632/pdf/dmh.pdf> Hozzáférés: 2016.08.30.
- [14] Kiefer Ferenc (1999): A helyzetmondát. In: Balaskó Mária – Kohn János (szerk.) A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke. BDTF Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék: Szombathely. pp. 37-49.
- [15] Коморова, Дарья Федоровна = Коморова, Дарья Федоровна (2005): Прагмалингвистические особенности пожелания в немецком и русском языках. Диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Томск.
- [16] <http://www.dissercat.com/content/pragmalingvisticheskie-osobennosti-pozhelaniya-v-nemetskom-i-russkom-yazykakh#ixzz3hvy0yznE> Hozzáférés: 2016.08.30.
- [17] Larreta, Zulategu – Pablo, Juan (2014): Kontrastive Analyse spanischer und deutscher Zustimmungformeln. In: Revista de Filologia alemana vol.22. pp. 239-259.
- [18] Lipinski, Silke (2011): Anregungen zur Darstellung von Routineformeln in einsprachigen Lernerwörterbüchern für DaF. Linguistik online 47. 3.
- [19] <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/issue/view/127> Hozzáférés: 2016.08.30.
- [20] Lüger, Heinz-Helmut (1992): Sprachliche Routine und Rituale. Werkstattreihe DaF, Band 36. Frankfurt am Main.
- [21] Lüger, Heinz-Helmut (1999): Satzwertige Phraseologismen. Eine pragmalinguistische Untersuchung. Verlag Edition Praesens: Wien.
- [22] Стрибизhev, Виктор Викторович = Стрибизhev, Виктор Викторович (2005): Речевые клише в современном английском языке: метакоммуникативная функция. Диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Тульский гос. пед. унив. им. Л.Н.Толстого: г.Тула.
- [23] <http://31f.ru/dissertation/154-dissertaciya-recheyve-klishe-v-sovremennom-anglijskom-yazyke-metakommunikativnaya-funkciya.html> Hozzáférés: 2016.08.30.
- [24] Zenderowska-Korpus, Grazyna (2011): Zur Vermittlung von Routineformeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. 50. pp.51-65.

## Források

- [41] Geschäftsmodell Nachhaltigkeit: Neue Herausforderungen für die Wirtschaftsförderung  
<https://youtu.be/wvfiEUMx7G0>
- [42] Vortrag: Geld entsteht - Geld vergeht  
<https://youtu.be/yCfq4QtH7kQ>
- [43] Die Eurokrise - Unangenehme Wahrheiten über Europa und die Welt  
<https://youtu.be/7CPW7zzpsfg>
- [44] Vortrag: Energieberatung der Verbraucherzentrale in Taunusstein  
<https://youtu.be/ZArBSD1uY2k>
- [45] Презентация книги "Экономика инвестиционных фондов".  
<https://youtu.be/m6sBxlv5OGM>
- [46] Куда вложить деньги. Презентация взаимного фонда Меркурий. Вложение средств  
<https://youtu.be/mpFs9WI-NYs>
- [47] Экономика. Рыночная экономика и ее механизмы. Конкуренция. Центр онлайн-обучения «Фоксфорд»  
<https://youtu.be/wNqzhrJPtfo>
- [48] Без % ввод WebMoney через Альфа-Банк  
[https://youtu.be/d\\_dLHRvmtis](https://youtu.be/d_dLHRvmtis)

# ALICE WALKER ÉS TONI MORRISON MŰVEI FORDÍTÁSAINAK ÖSSZEHASONLÍTÁSA ANGOL – MAGYAR - NÉMET- OROSZ PÁRHUZAMOS KORPUSZOK VIZSGÁLATÁNAK MÓDSZERÉVEL

## THE COMPARISON OF THE TRANSLATIONS OF THE WORKS OF ALICE WALKER AND TONI MORRISON USING ENGLISH - HUNGARIAN – GERMAN - RUSSIAN PARALLEL CORPORA

Csatlós Krisztina <sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Idegennyelvi Tanszék, Pedagógusképző Kar, Pallasz Athéné Egyetem, Magyarország

---

### **Kulcsszavak:**

fordítás  
gender  
párhuzamos korpuszok

### **Keywords:**

translation  
gender  
parallel corpora

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2016. szeptember 8.  
Átdolgozva 2016. szeptember 8.  
Elfogadva 2016. szeptember 8.

---

### **Összefoglalás**

*Tanulmányomban Alice Walker The Color Purple és Toni Morrison The Bluest Eye című irodalmi dialektusban írt angol nyelvű regényeiben ábrázolt dialektust és azok magyar, német és orosz fordításait vizsgálom párhuzamos korpuszok vizsgálatának módszerével kultúr- és genderspecifikus szempontból. Az korpuszokat manuálisan illesztettem és annotáltam. Így reprezentatív és kiegyensúlyozott korpuszokat kaptam, amelyeken mind minőségi, mind mennyiségi elemzéseket tudtam végezni.*

### **Abstract**

*This paper intends to examine the translations of Alice Walker's novel, The Color Purple and Toni Morrison's novel, The Bluest Eye from the perspective of dialect representation on the basis of English – Hungarian – German – Russian parallel corpora from the point of view of culture and gender. I aligned and tagged the corpora manually and received a representative and well-balanced corpus in which I carried out both a qualitative and a quantitative research.*

---

## 1. Bevezetés

Tanulmányomban Alice Walker The Color Purple és Toni Morrison The Bluest Eye című irodalmi dialektusban írt angol nyelvű regényeiben ábrázolt dialektust és azok magyar, német és orosz fordításait vizsgálom párhuzamos korpuszok vizsgálatának módszerével kultúr-és genderspecifikus szempontból. Azért esett a választásom erre a két regényre, mert mindkettő szerzője afro-amerikai író, mindketten a fekete nők kettős (mert fekete és mert nő) hátrányát

---

\* Kapcsolattartó szerző. Dr. Csatlós Krisztina Tel.: +36 30 655-4747  
E-mail cím: csatlós@szolf.hu

ábrázolják, illetve mert mindkét regényben megjelenik az afro-amerikai angol nyelv egy sajátos irodalmi dialektus vagy idiolektus formájában. A *Kedves Jóistenben* egyes szám első személyű narratíva a regény egészében, a *Nagyonkékben* pedig részben; itt az egyes szám első személyű narrátor váltakozik a mindent tudó narrátorral.

Napjainkig kevés átfogó kutatás foglalkozott az afro-amerikai nők beszédével, melynek egyik oka az, hogy nehéz hozzáférni ezekhez a beszélőközösségekhez, a másik oka pedig az, hogy kevés afro-amerikai nyelvész nő érdeklődik ez iránt a téma iránt. Azért lenne fontos, hogy afro-amerikai női nyelvészek foglalkozzanak ezzel a témával, mert ők részét képezik az afro-amerikai női beszélőközösségeknek, és így realisabb képet tudnak alkotni a beszélőközösségek nyelvéről. Korábban számos tanulmány született az afro-amerikai férfi beszélők beszédéről, de a róluk alkotott képet torzítja az, hogy a dialektusról szerzett információkat főleg fiatal férfiaktól szereztek. Eltekintve az afro-amerikai női beszélők konverzáció-elemzéséről írt néhány cikktől, kevesen kutatták az afro-amerikai női beszélőket. (Hudson H. 2001: 5)

## **Alice Walker és Toni Morrison, a womanist irányzat képviselői**

### **Alice Walker és a *Kedves Jóisten***

Alice Walker (1944-) az elmúlt évtizedek egyik legnépszerűbb és legtermékenyebb írója, a második néger reneszánsz egyik legfontosabb alakja. Kiemelkedő szerepet játszott az afro-amerikai női irodalmi hagyomány szakmai elfogadtatásában. A hetvenes évek nőmozgalma irányította Walker figyelmét az amerikai társadalomban tapasztalható *szexizmusra*, valamint a *szexizmus* és a rasszizmus összefüggésére. (Bollobás 2006: 682) *Womanist*-nak nevezi azt a szemléletet, mely a társadalmi nem (*gender*) és a „rassz” megosztó kategóriáit elutasítva férfit és nőt, feketét és fehéret egyszerűen embernek, teljes embernek képes tekinteni. (Walker 1983: xi–xii) Walker harmadik regénye, a *The Color Purple (Kedves Jóisten, 1982 [1987])* a szerző máig legsikeresebb regénye; posztmodern történelmi regény, amelyért 1983-ban elnyerte a Pulitzer-díjat és a Nemzeti Könyvdíjat is. Steven Spielberg filmre vitte a regényt. A főalak, Celie életre keltője a kitűnő színésznő, Whoopie Goldberg.

### **Toni Morrison és a *Nagyonkék***

Toni Morrison (1931-) az első afro-amerikai írónő, akit irodalmi Nobel-díjjal tüntettek ki (1993). Morrison az egyik legnagyobb kortárs amerikai író, az afro-amerikai és a posztmodern hagyomány úttörője. Morrison pályája későn indul, életének negyvenedik esztendejében jelenteti meg első regényét, a *The Bluest Eye-t (Nagyonkék)* 1970-ben. A regény egy afro-amerikai kislány, Pecola története, aki minden este kék szemért imádkozik. Pecola nemcsak más akar lenni, mint amilyenek született, de számára a kék szem a fehérek által kisajátított szépségideál és a középosztálybeliséget is jelenti, melynek birtokában, úgy érzi, a világ végre észrevenné őt, s talán a szülei sem veszekednének állandóan. Pecola tragédiája akkor teljeseedik be, amikor részeg apja megerőszakolja, és saját féltestvérét kell megszülnie. Morrison nemcsak a társadalmat, de a családot is felelőssé teszi, amiért az afro-amerikai lány önképe annyira negatív, hogy önmaga számára is láthatatlan lesz. A regény szembeállítja az élményeket a maguk színgazdagságában megtapasztalni képes déli néger közösséget az élet északon, illetve a fehérek között tapasztalható fakóságával: a szerelmet egykor a szivárvány színeiben megélő Pauline életéből például minden szín kivész, amikor északra költözve a fehérekhez idomul. *A legkékebb szem a Jazz* előszövegének is tekinthető, amennyiben a címben szereplő szójáték (*the bluest I*) szerint a regényt Pecola *éjjének bluesban*, azaz az egyik legnépszerűbb néger zenei formában előadott történeteként olvassuk. (Bollobás 2006: 676)

Mindkét író számára a jellemábrázolás fontos eszköze a dialektus. Az általam említett példák tükrözik a karakterek társadalmi osztályát, etnikai hovatartozását és a társadalmi nemét (*gender*). Természetesen jól érzékelhető különbségek találhatók a szegény, tanulatlan, egyszerű és a képzett, középosztálybeli beszélők beszéde között. Tehát a beszélők között vannak olyanok, akik a rendkívül stigmatizált vernakuláris formákat használják, és vannak olyanok, akik kizárólag a standard amerikai angolt használják. A beszélők túlnyomó többsége a két véglet között egy kontinuum mentén helyezkedik el, akik gyakran alkalmazzák a kódváltást, hogy ezzel jelezzék társadalmi kontextus vagy helyzet változását. Az afro-amerikai angol nyelven belül számos



nyelvváltozat él egymás mellett. Nem csak az fontos, hogy a beszélők mit mondanak, hanem az is, hogy hogyan.

A női nyelvvel kapcsolatos kutatások szerint a nők nyelvhasználata számos módon különbözik a férfiakétól. (Huszár 2009: 11-18) Az eddigi nyelvészeti kutatások főleg fiatal afro-amerikai férfi beszélők nyelvére összpontosítottak, míg a női nyelvhasználat kutatói fehér, középosztálybeli nők beszédére fókuszáltak. (Hudson H. 2001:5) Jelen tanulmányban egy idáig alig kutatott területtel foglalkozom, az afro-amerikai nők nyelvhasználatával, nyelvhasználatuk irodalmi ábrázolásával és az afro-amerikai angol nyelvváltozaton alapuló irodalmi dialektus és az *eye dialect* fordításának lehetőségeivel.

Mit értünk irodalmi dialektus alatt? Az irodalmi dialektus elméletére Sumner Ives adta a legtömörebb definíciót: „Az irodalmi dialektus a szerző arra irányuló törekvése, hogy olyan beszédet ábrázoljon írásban, amely területileg, társadalmilag vagy mindkét módon korlátozott.” (Ives 1950: 137). Mit értünk *eye dialect* alatt? Az *eye dialect* kifejezést George P. Krapp használta először a *The English Language in America* (1925: 228) című művében, abban a jelentésben, hogy a köznapi nyelvhasználat hogyan jelenik meg nyomtatásban; „ez olyan írásmód, melyben „nem a fül, hanem a szem konvenciója sérül.”

## 2. Módszer

A fentiek alapján a következő kutatási kérdések fogalmazhatók meg: Milyen módon lehet egy társadalmi dialektust olyan idegen nyelvre átültetni, amelyben nincs meg a neki megfelelő nyelvváltozat? Milyen stratégiákat alkalmazzon a fordító? Lehet-e térben vagy időben eltérő nyelvváltozatot használni? Teremthet-e a fordító mesterséges nyelvváltozatot? Ha csak kicsit érezhető az idegen hatás, akkor az olvasó nem veszít-e azzal, hogy egy fordított szöveget olvas? Ha nagyon nagy az idegen hatás, beleélheti-e magát az olvasó a műbe?

A kutatás célja annak vizsgálata, hogy az irodalmi művekben megjelenő mesterséges, művi irodalmi dialektus átültethető-e idegen nyelvre. Ha igen, milyen stratégiákat alkalmazhat a fordító. Kutatásomban először az angol eredeti szöveget vetem össze egy genealógiailag független nyelvvel. Míg az angol az izoláló vagy analitikus nyelvek közé tartozik, a magyar nyelv egy teljesen más nyelvtípusba, az agglutinatív nyelvek csoportjába tartozik. A második nyelv, a német egy viszonylag rokon nyelv; mindkettő germán nyelv; míg az angol a felnémet nyelvek csoportjába tartozik, a német az alnémet nyelvek csoportjába és flektáló nyelv. A következő nyelvpár, az angol – orosz két rokon nyelvből áll, de ezek a nyelvek távolabbi rokonok, az egyik germán, a másik szláv nyelv és a flektáló vagy hajlító nyelvek csoportjába tartozik. A kutatás során mennyiségi elemzést is végeztem. Megállapítottam mind a nyolc korpusz esetén az korpusz szövegszavainak és az idegen hatás által érintett szavaknak az arányát. Ennek alapján mennyiségi összehasonlításokat is tudtam végezni. Megvizsgáltam azt a kérdést is, hogy lehet-e mérni az idegen hatást. A Venuti (Venuti 1995: 125) által 1990-ben meghatározott és 1995-ben újra felvetett, a fordítástudományban azóta is jelenlévő két központi fogalom, a honosítás (domestication) és az elidegenítés (foreignization) mentén vizsgáltam a célnyelvi korpuszt. Majd megállapítottam, hogy a honosítás és az idegenítés mennyisége összhangban van-e a fordítás minőségével vagy adekvátságával.

A kutatás során a fenti célokat párhuzamos korpuszok adatainak kvalitatív és kvantitatív vizsgálatával kívántam elérni. A korpusz „meghatározott szempontok alapján kiválasztott szövegmenyiség, amelyen a nyelvész a vizsgálatát végzi.” (Kugler & Tolcsvai Nagy, 2000, idézi Szirmai:17) A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete Korpusznyelvészeti Osztályának honlapján a következő meghatározást találjuk: „A korpusz ténylegesen előforduló írott, vagy lejegyzett beszélt nyelvi adatok gyűjteménye. A szövegeket valamilyen szempont szerint válogatják és rendezik. Nem feltétlenül egész szövegeket tartalmaz, és nem csak tárháza a szövegeknek, hanem tartalmazza azok bibliográfiai adatait, bejelöli a szerkezeti egységeket (bekezdés, mondat).”

Az utóbbi egy évtizedben a korpuszlingvisztika hatására újfajta látásmód honosodott meg a fordítástudományban. A korpuszlingvisztikai módszerek meghonosítása a fordítástudományban

Mona Baker nevéhez kapcsolódik, aki elsőként vetette fel, hogy a korpusznyelvészet pótolhatja azokat a módszereket és eszközöket, amelyeket korábban nélkülözött. (Baker 1993)

A korpusznyelvészet elterjedésének köszönhetően egyre növekszik a fordítás jelenségének vizsgálatára összeállított korpuszok száma. A nyelvészek megkülönböztetik a *korpuszalapú* (*corpus based*) és a *korpuszvezérelt* (*corpus driven*) megközelítést. (O-Keeffe, 2010:18) Az én felfogásom az utóbbihoz áll közelebb, ami azt jelenti, hogy a korpuszból nyert adatokból akar a nyelvész következtetéseket levonni, nem pedig a feltételezéseit bizonyítani a korpusz segítségével.

### A vizsgált korpusz

A két korpusz szépirodalmi prózából áll, két afro-amerikai író egy-egy regényének kiválasztott részeiből és azok magyar, német és orosz fordításából. A művek kiválasztásánál az a szempont vezérelt, hogy ismert, afro-amerikai írók legyenek a szerzők; a beszéltetett karakter is afro-amerikai nő legyen és az, hogy hozzáférhetőek legyenek a magyar, orosz és német fordítások.

Speciális korpusznak tekintendő, mert a regény műfaján belül egy társadalmi réteg nyelvezetét vizsgálja. Párhuzamos korpusz, mert két angol nyelvű regény magyar, orosz és német fordításait tartalmazza. A fordításelméleti szakirodalom Baker (1993) nyomán párhuzamos korpusznak (parallel corpora) nevezi az „A” nyelven született művekből és „B” nyelvű fordításaikból álló szövegek gyűjteményét. Az egyes nyelvváltozatok és nyelvek leírására léteznek speciális jelölések, de ezek a rövidítések nem alkalmasak olyan nyelvek leírására, amelyek nagyon eltérő grammatikai rendszerrel rendelkeznek. A kutatás során következetesen azt a jelölést alkalmaztam, hogy az agrammatikus szerkezeteket, a dialektusra jellemző elemeket, a standard nyelvváltozattól eltérő elemeket vastag betűvel jelöltem, a nekik megfelelő standard kifejezéseket és a szövegkörnyezetből kikövetkeztethető hiányzó/elliptikus elemeket pedig kurzívval. Végül a vastagon és a dőlt betűvel írt szavakat kiemeltem a szövegből. Soronként egy szó, kifejezés vagy mondat szerepelt attól függően, hogy mekkora volt az „idegen elem” hatóköre. Volt, hogy csak egy szó szerepelt; előfordult, hogy egy egész mondat vagy több mondat. A sorok, illetve a szövegrészek mellé beírtam a felismert nyelvi jelenséget, például azt, hogy *eye dialect*, vagy elliptikus. Miután manuálisan jelöltem minden elemet, a Word szövegszerkesztőben rákerestem ezekre a szavakra és csoportosítottam őket. Ha egy lexikai elem, kifejezés, tagmondat vagy mondat egyszerre több jelenségkörbe is besorolható volt, akkor azt feltüntettem minden helyen.

A Walker-regény alapján összeállított korpuszom csak egy szereplő, Celie leveleit tartalmazza, így itt Celie fiktív idiolektjéről beszélhetünk. Az általam összeállított Morrison-korpusz mind a négy nyelven nem csak a főszereplő, Pecola beszédét tartalmazza, hanem a körülötte élő emberekét is. Mivel a nőalakok beszédét vizsgálom, csak akkor hagytam meg a férfi szereplők beszédét, amikor egy párbeszéd részesei voltak és értelmetlenné vált volna a szöveg, ha kihagyom az ő szerepüket. Az eredeti Morrison-regény kevesebb dialektus elemet tartalmaz, mint a Walker-regény. Ezért úgy állítottam össze a korpuszt, hogy a Morrison-regényből kivettem azokat a részeket, amelyek dialektusban íródtak. Ezek a párbeszédes részek voltak és Pollynak, Pecola édesanyjának a visszaemlékezései. Maga a narratíva standard amerikai angolban íródott. Ezután megszámláltam az így kapott korpusz szövegszavait és a Walker-regényből összeállítottam egy nagyságrendileg azonos szövegszóból álló korpuszt, úgy hogy a szöveg teljes leveleket tartalmazzon és arányosan a regény különböző részeiből származnak, az elejétől, a közepétől és a végétől, mert a regény folyamán változik *Celie idiolektusa*, egyre jobban közelít a standard felé, ahogy már korábban is írtam, ez egyfajta *Bildungsroman*, fejlődési regény. Így kiegyensúlyozott párhuzamos korpuszokat kaptam. Azért, hogy össze tudjam hasonlítani az eredeti angol szövegeket a három fordításukkal, szinkronizáltam/illesztettem a szövegeket, azaz megszámoztam az egyes mondatokat. Így egy adott sorszám alatt ugyanannak az angol mondatnak a három fordítása szerepel. Ezután annotáltam a korpuszokat. Vastag betűvel jelöltem a jelölt szavakat és kifejezéseket és ahol lehetett, dőlt betűvel beírtam a standard nyelvváltozatra jellemző megfelelőjüket és a hiányzó szavakat az elliptikus mondatokba és ezzel az eszközzel jelöltem a szokatlan szórendet.

Sinclair (1991: xi) a korpusz két fajta megközelítéséről ír, az egyik korai emberi beavatkozást igényel, a másik késleltetett. Jelen esetben *korai beavatkozásról* van szó, a nyelvi elemzést manuálisan végeztem, az adatok összesítésénél támaszkodtam a számítógépre.

Azért, hogy szemléltessem a vizsgált korpuszt, a Walker-korpuszból bemutatok itt egy részletet.

### Részlet a Walker-korpuszból

#### Részlet az angol Walker-korpuszból

1. You *had* better not never tell **nobody** *anybody* but God.
2. It'd kill your mammy.
3. Dear God,
4. I am fourteen years old.
5. I **am** I have always been a good girl.
6. Maybe you can give me a sign letting me know what is happening to me.
7. Last spring after little Lucious **come** *came* I heard them fussing.
8. He was pulling on her arm.
9. She **say** *said* It *is* too soon, Fonso, I **ain't** *am not* well.
10. Finally he **leave** *left* her alone.
11. A week **go** *went* by, he *was* pulling on her arm again.
12. She say **Naw** *No*, I **ain't** *am not* **gonna** *going to*.
13. Can't you see I'm already half dead, **an** *and* all of these children.
14. She went to visit her **sister** *sister's* doctor over Macon.
15. *He* Left me to see after the others.
16. He never had a **kine** *kind* word to say to me.
17. *He* Just **say** *said* You **gonna** *are going to* do what your mammy wouldn't.
18. First he put his thing up **gainst** *against* my hip and **sort of wiggle** *wiggled* it around.
19. Then he **grab hold** *grabbed* my **titties**.
20. Then he **push** *pushed* **his thing** inside my pussy.

#### Részlet a magyar Walker-korpuszból

1. **Asztán** *Aztán* nehogy ezt másnak, mint Istennek valaha is **megvajjad** *megvalld*.
2. Anyádat a sírba vinné.
3. Kedves Jóisten,
4. tizennégy éves vagyok.
5. (**Mindigis**) Mindig is jó lány voltam.
6. Adhatnál valami jelt, amiből megtudnám, hogy mi is megy végbe velem.
7. Múlt **tavaszkor** *tavasszal*, mikor a kis Lucious meglett, **eccer** *egyszer* hallom, hogy civódnak.
8. Ő nógatta a mamát.
9. Amaz meg **monta** *mondta* neki, hogy túl hamar van még 'Fonso, nem vagyok még jól hozzá.
10. **Asztán** *Aztán* végtére hagyta is **békibe** *békében*.
11. Egy hétre rá **megincsak** *megint csak* nekikezd a nógatásának.
12. **Nemén** *Nem én*, **monta** *mondta* a mama, én ugyan nem.
13. **Há Hát nemlátod** *nem látod* hogy **má már** így is **félhótt** *félholt* vagyok evvel a temérdek gyerekkel.
14. A mama elment a **testvérje** *testvére* doktorához át Maconba.
15. A többieket mind rám hagyta.
16. Neki egy jó szava nem **vót** *volt* hozzám sohase.

17. **Maj Majd** megteszed te amit anyád **nemakar** *nem akar*, csak **aszonta** *azt mondta*.
18. Azzal a csípőmnek döngöli az ízéjét s **amugy amúgy** megtekergőzteti.
19. **Asztán Aztán megmarkolja** *megmarkolja* a cicimet.
20. **Asztán Aztán begyugja** *bedugja* az ízéjét a **pincusomba**.

### Részlet a német Walker-korpuszból

1. Erzähl das lieber keinem außer Gott.
2. Deine Mama **wüрд** *würde* sich umbringen.
3. Lieber Gott,
4. ich bin vierzehn Jahre alt.
5. Ich bin immer brav gewesen.
6. Vielleicht kannst Du mir ein Zeichen geben, daß ich weiß, was mit mir passiert.
7. Im Frühjahr, **wo** *als* der kleine Lucious gekommen war, **hab** *habe* ich das Theater mitgekriegt.
8. Er zerrt sie am Arm.
9. Sie sagt, es **is** *ist* früh, Fonso, mir **gehts** *geht es* **nich** *nicht* gut.
10. Da läßt er sie endlich in **Ruh** *Ruhe*.
11. Eine Woche vergeht, er zerrt sie wieder Arm.
12. Sie sagt, **nä** *nein*, ich **kanns** *kann es* **nich** *nicht*.
13. **Siehste** *sieht du es* **nich** *nicht*, daß ich halb tot bin, und **dann die** *mit den* ganzen **Kinder** *Kindern* hier.
14. Dann **is** *ist* sie rüber nach Macon, zum Doktor **von** ihrer Schwester.
15. Ich **mußt** *muß* für die **andern** *anderen* sorgen.
16. Kein freundliches Wort hat er mir gegeben.
17. *Er* Sagt nur, du machst jetzt, was deine Mama nicht **wollen** *gewollt* hat.
18. Erst tut er sein Ding an meine Hüfte und wackelt da so run.
19. Dann grabscht er mir an die Titten.
20. Dann schiebt er sein Ding in meine Muschi.

### Részlet az orosz Walker-korpuszból

1. И не вздумай болтать лишнего, если не хочешь мать в могилу свести.
2. Богу своему жалуйся.
3. Миленький Бог,
4. Мне уже **четырнацать** *четырнацать*.
5. Я **харошая** *хорошая* всегда **старалася** *старалась* быть **харошей** *хорошей* девачкой *девочкой*.
6. **Можеш** *Можешь* открыть мне **чево** *что* со мной **творица** *творидся*, *происходит?* дай **хоть** *хотя бы* знак.
7. По весне, как Люций родился, я слышала, они все **препиралися** *спорили друг с другом*.
8. Он **хвать** *схватил* ее за руку и стал в комнату тянуть,
9. а она **гаворит** *говорит*: Еще рано, Фонсо, **хворая** *больная* я еще.
10. Ну и он от **ее** *нее* отстал.
11. Прошла неделя и он опять пристаёт.
12. Она **гаворит** *говорит*: Не могу я больше.
13. **Аль** *Или* не **видиш** *видишь*, я уже еле ноги **таскаю** *тощу* и детей **куча** *много*.
14. Она поехала в Мейкон, **до сестры, докторшы** *ко докторши сестры*
15. Я за детьми **осталася** *осталась* **глядеть** *ухаживать*

16. Он мне в жизни слова **добрава** *доброто* не сказал.
17. Вот он и **говарит** *говорит*: Раз твоя мамаша не хочет, **будеш** *будешь* **вместо** *вместо* **заместо** *ее* **нее**.
18. Сперва он ткнул **тую** *ту* штуку мне в бок и начал как будто ерзать.
19. Потом **стиснул** *взял* **меня** *за* **грудь** *мне* **тити**.
20. Потом **заталкнул** *всунул* **прямо** *в* **меня** *прямо* **в** *пипку* .

A dolgozatban empirikus kutatás útján a megépített két négynyelvű korpusz többoldalú elemzésével teszteltem a fenti hipotéziseket. A két párhuzamos korpuszt Word dokumentummá alakítottam és manuálisan annotáltam. Ezután a korpuszokat elemeztem morfológiai, fonológiai, szintaktikai és lexikai szempontból. Megszámláltam az összes dialektusjelölőt és ezt rávetítettem a szövegszóra, így megállapítottam minden egyes szövegnél, hogy a szövegszavak hány százaléka érintett. Az annotált korpuszokból töröltem a dialektus által érintett, vastag betűvel írt szavakat és a dőlt betűvel írt megfelelőjüket, így megkaptam a dialektus által nem érintett szavak számát. Ezt a szószámot kivontam az annotálatlan korpuszok szavainak számából, így meghatároztam a dialektus által érintett szavak számát mind a nyolc korpusznál.

Az elemzésnél anyanyelvi beszélőkkel is konzultáltam és minden szót ellenőriztem a szótárakban. A kutatás során használt szótárakat a forrásokban tüntetem fel. A művek jellegénél fogva sok olyan szót találtam, amelyek csak szleng szótárakban vagy internetes szleng szótárakban fellelhetők. A korpusz nagyon kevés szintaktikai eltérést mutat a standard változatokétól, így a mondattani elemzést is el tudtam végezni manuálisan.

### 3. A kutatás eredménye

#### Az angol Walker-korpusz elemzése

A vizsgált korpuszban 394 elliptikus mondat található. Van több olyan mondat is, amiből több szerkezetileg fontos szó is hiányzik, ezáltal *anakoluthon* szerkezet áll elő. A szófajukat tekintve főleg a személyes névmások és a segédigék hiányoznak. Gyakori a kettős tagadás és a tagadás az *ain't* szóval. A birtokviszonynál gyakran hiányzik az aposztróf és a birtokviszony jele (s). A személyes névmás tárgy esete áll alanyi helyzetben, például *we* helyett *us*. Gyakran melléknév szerepel határozószó helyett. Gyakori *az eye dialect*. Jellemző a szokásos cselekvést kifejező (*habitual*) *be*. Sokszor szerepel a létige standardtól eltérő alakja. Gyakori az ige főnévi igenévi alakja jelen idő egyes szám 3. személy helyett. Néhányszor előfordul a rendhagyó ige regularizált/szabályos múlt ideje. Gyakori *a done* és a *gon/gonna* aspektus jelölő használata. Említésre méltó a *pronominalis appozíció*. Néhány esetben előfordul a szabályos többes szám rendhagyó főnévnel analógiás hatásra vagy az, hogy egyes számban áll a főnév többes szám helyett.

Ami a szókincset illeti, a korpusz tartalmaz informális standard amerikai angol szavakat, köznyelvi és idiomatikus kifejezéseket, olyan kifejezéseket, amelyek földrajzilag vagy etnikailag korlátozottak, nem kifejezetten fekete angol szleng szavakat és afrikai eredetű szavakat (a **little bitty thing** "gyerek" jelentésben; **big** "terhes" jelentésben, boocoos of money "sok pénz" jelentésben; francia eredetű Délen használt szó; **chitlins** „ehető belek”, Déli eredetű szó; **clabber** „aludttej”, Déli eredetű szó; **conk** „hajpomádét használ a haj kivasalásához”; **Crazy as betsy bugs**. “őrült” informális standard amerikai kifejezés; **cuss** “szitkozódik”, szleng szó; **darkies** “sötét bőrű afrikai személy”, szleng, sértő; **drug out** “depressziós, rosszkedvű”, szleng szó; **dummy** “nő”; **Jukejoint** „zenés (blues) szórakozóhely a XX. század elején, ahova főleg fekete amerikaiak járnak az USA dél-keleti államaiban, afrikai eredetű szó; **kinky** “göndör haj”, szleng; **reefer** “füves cigi”, régies, nem kifejezetten fekete angol szleng szó).

A korpusz szövegszavainak száma 11.678. A nem standard amerikai angol szavak száma 1.572, ami a szavak 13,46 százalékát jelenti. Ezen kívül meg kell említeni a 394 elliptikus mondatot.

## Az angol Morrison-korpusz elemzése

Nagyon sok elliptikus mondat található a korpuszban, ezáltal *anakoluthon* szerkezet állt elő. Néhány szemléletes példa az ellipsisre: **You kidding?; You telling me.**

A legtöbb esetben a személyes névmás és a segédige hiányzik. Több olyan mondat is szerepel az korpuszban, amelyből több szó is hiányzik. Gyakori a kettős és a többszörös tagadás: She wasn't **never** right. I hope **don't nobody** let me roam around. **Don't** she have **no** people? Henry **ain't no** chicken. **Don't nobody never** want nothing till they see me at the sink. A tagadás legtöbbször az *ain't* szóval történik. Gyakori a *gonna/gone* aspektus jelölő: You **done** caught cold in your womb. How she **gonna** walk like that? Jellemző a szokásos cselekvést kifejező *be* (*habitual be*): I **be** strong, I **be** pretty, I **be** young. Néhányszor előfordul a rendhagyó ige regularizációja: He **knowed**, I reckon, that maybe I weren't no horse foaling. Gyakran áll melléknév határozószó helyett és jellemző a határozószavak képzése a *like* összetevővel: **slow-like; soft-like; strong-like**. Gyakori a személyes névmás birtokos névmás helyett: see **them** eyeballs lolling back. *Eye dialect* 73 esetben fordul elő: **kantcha can't you; lemme let me; pea-knuckle pinnacle**.

Találunk néhány afro-amerikai angolra jellemző szót, de kevesebbet, mint a *The Color Purple*-ben: **big to-do** "felhajtás"; **buddy** "barát"; **froggy** "ideges"; **sell tail** "a testét árulja". Gyakoriak a durva kifejezések, csúfolódások: **addled, black e mos, dumbbell, her little old smoke, Mammy made, moron, no-count**. Gyakran találunk nőkre vonatkozó dehonesztáló kifejezéseket: **heifer, hag, bitch**. Előfordul néhány *malapropizmus*: **incorrigival incorrigible; menstrate menstruate; ministratin' menstruating; Sandy Santa Claus** és gyermeknyelvi szóhasználat: **belly button** "köldök"; **like-line** "köldökszínór".

A korpusz 10.602 szövegszót tartalmaz. A dialektus által érintett szavak száma 948, ez a szavak 8,94 százalékát érinti. Mivel 215 elliptikus mondat található a korpuszban, *anakoluthon* szerkezet állt elő. A szerző nagymértékben támaszkodott az *eye dialectre*, az afro-amerikai angol jellegzetességeire a fonológia, a morfológia és a szókincs szintjén.

## A magyar Walker-korpusz elemzése

A magyar korpuszt Dezsényi Katalin fordítása alapján állítottam össze, ami 1987-ben jelent meg az Európa Könyvkiadó gondozásában.

Az inessivus esetrag *n*-je gyakran hiányzik a főneveknél, *-ba, -be* szerepel *-ban, -ben* helyett. (**bajba** bajban; **örömébe** örömeben) A causalis-finalis esetrag *t*-je hiányzik. (**vízér** vízért), egy hang kiesése szó közepén (**dóga** dolga), két szó összevonása és hangkiesés (**micsinájjak** mit csináljak), szóvégi hang redukciója (**mos** most), egy vagy több hang betoldása szó közepén, (**belétellett** beletelt), két mássalhangzó áll egy helyett (**egyenessen** egyenesen), mássalhangzók ejtés szerinti írása (**abbahaggya** abbaahaggya), magánhangzók ejtés szerinti írása (**életibe** életében). Ikes ige ragozása, *-om* helyett *-ok, -em* helyett *-ek* (**álmodok** álmodom) 127 esetben szerepel **névelő** személynév előtt. Mutató névmás személyes névmás helyett (**aszt** őt), tulajdonnevek hibás írásmódja (**Colombus** Kolumbusz; **Ninya** Nina; **Pinya** Pinta; **Szantamárja** Santa Maria), melléknév áll határozószó helyett (**egész** egészen), határozószó áll melléknév helyett (**eléggé** elég), a normától eltérő igeragozás (**nyagassa** nyaggatja), birtokos személyjel népies változata (**térgyét** térdét), személyes névmás népies alakja (**nekijjek** nekik), egybeírás különírás helyett (**fődolog** fő dolog), különírás egybeírás helyett

(**ugy is** úgyis).

Gyakoriak a vulgáris szavak (**baszás**), népi szavak (**lesunyom** a fejemet lehajtom), tájszavak (**hasas** terhes), nyelvjárási ejtésű szavak (**nyifog** nyafog), bizalmas szavak (**cukkojja** cukkolja), idegen szavak (**gombó** gumbo amerikai angol szó, okra gyümölcse), szleng szavak (**cefetül** érzik magukat), gyermeknyelvi szavak (**gomb** csikló), régies szavak (meg van) **lepetve** lepve), választékos, irodalmias szavak (**viselős** terhes), egyedi szóhasználat (**sugaram** Shug nevéből, 'cukor').

A korpusz 10.793 szövegszóból áll. A dialektus által érintett szavak száma 2.340. Ez a szavak 21,68 százaléka. A fordító főleg az *eye dialect* eszközével él. A nyelvtan alig mutat eltérést a standard nyelvváltozatától. A szókincsben találunk néhány tájszót, szleng szót és bizalmas kifejezést.

## A magyar Morrison-korpusz elemzése

A Morrison-regény magyar fordítása *Nagyonkék* címmel 2006-ban jelent meg a Novella Könyvkiadó gondozásában.

Az *inessivus* esetrag *-n*-je gyakran hiányzik (**magamba magamban**), a *causalis-finalis* esetrag *t*-je hiányzik (**ezér' ezért**), *ikes* igenél jelen időben az esetragban egyes szám első személyben *-k* szerepel *-m* helyett (**hízik hízikom**), az *-l* kiesése és előtte a magánhangzó megnyúlása

(**dógozik dolgozik**), két szó összevonása és szó közepi redukciója (**asszem azt hiszem**), hang kiesése szó elején (**'gen igen**), hang kiesése szó közepén (**beszé'ni beszélni**), hang kiesése szó végén (**má' már**), egybeírás különírás helyett (**belédkötött beléd kötött**), a határozott névelő *z* hangja az utána álló főnévvel összevonódik (**csupasza' zágyban csupasz az ágyban**), a standardtól eltérő mássalhangzó, nyelvjárási ejtés (**gyött jött**).

Ami a szókincset illeti gyakoriak a *malapropizmusok* (**deviántos deviáns; menstrál menstruál; ministráció menstruáció; ministrál menstruál**), beszélő nevek (**Breedlove; Chicken; China; Flúgos. Golyófej; Hatujjú-Merőbáj-Kapafog!; Kapafog; Maginot-vonal; Merőbáj; Pie; Poland; Szappanfej Atya**), ételneveken történő megszólítások (**Csibe; pudingom; kiscsöppöm; mézcsöppöm; Te kis kuglóf; te töpörtyű**), nőkre utaló dehonesztáló kifejezések (**a vén boszorka; a Vén Petyhüdt Bessie; léha Peggy, szuka, Te undok kis fekete szajha, néember**), ostobaságra/elmebajra utaló kifejezések (Hogy hívták? Fuller, Flúgos.), gyermeknyelvi kifejezések (**szerelemzsinór köldökzsinór**), bizalmas szavak (**beköpte Dillingert**), tájszavak (**elhussan eloson**), szitkozódások (**Jézusom!**), eufemizmusok (**Jézusom, százkilencvenöt**).

A szöveg kevés *eye-dialect* elemet tartalmaz. A fordító inkább a szókincsre támaszkodik. A szöveg megőrizte az eredeti angol szövegre jellemző szóismétléseket, indulatszavakat, a szitkozódásokat, a beszélők egyedi stílusát kifejező szokatlan hasonlatokat és szavakat és megtartotta a fordító az eredeti regényre jellemző *comeback*, azaz visszaszólást vagy felelést. A korpusz 8.101 szóból áll. A standardtól eltérő szavak száma 874, azaz a szavak 10,78 százaléka.

## A német Walker-korpusz elemzése

Az általam elemzett német fordítás 1984-ben jelent meg *Die Farbe Lila* címen, Helga Pfetsch fordításában. Mivel a regény német fordítása még az 1994-es helyesírási reform (amit azóta kétszer módosítottak), így a reform előtti helyesírást vettem alapul.

A birtokviszony kifejezése birtokos névmással birtokos jelző / von prepozíció helyett 10 esetben fordul elő (**Adam seine Narben - Adams Narben**) Az *es* személyes névmás összevonódik igével, személyes névmással, határozószóval, kötőszóval (**du** du es, **ers** er es, **fährts** fährt es, **finds** finde es). A **du** személyes névmás összeolvad az igével (**biste** bist du). A **die** mutató névmás használata *sie* személyes névmás helyett 10-szer fordul elő. Az *etwas* névmás/határozó szó helyett csak **was** áll 48 esetben. A *wie* / *als* hasonlító kötőszavak helytelen használata a jellemző, 29 esetben áll **wie** *als* helyett. Gyakori a prepozíció és a névelő összevonása (**aufm** auf dem). Az *ein* határozatlan névelő néhány esetben redukálódik (**n** ein). A birtokos névmások néhány esetben redukálódnak vagy nem megfelelő végződést kapnak (**mein** meine). Az *ander* névmásból kiesik egy *e* hang vagy helytelenül ragozódik, az első betű a helyett **ä** (**anderm** anderem, **ändern** anderen). A *gucken* 'kukucskál' ige *g* helyett *k* betűvel van írva 52 esetben (**angekuckt** angeguckt). Jelen időben egyes szám első személyben hiányzik a személyrag az ige végéről, így marad az igeige (**ausseh** aussehe). Az ige Präteritum alakjánál a személyrag redukálódik (**dacht** dachte). Jelen időben egyes szám harmadik személyben a személyrag gyakran redukálódik (**brauch** braucht). Az ige főnévi igenévi alakjából hiányzik egy *e* betű (**anziehn** anziehen). A *haben* segédige az összetett múlt (Das Perfekt) igeidőjének képzésénél a személyrag redukálódik, egyes szám első személyben 77 esetben áll **hab** habe helyett. A *sein* ige ist helyett **is**-ként szerepel az összetett múlt (Das Perfekt) igeidőjének képzésénél egyes szám harmadik személyben 23 esetben, 4-szer szerepel szenvedő szerkezetben és 80 esetben a névszói állítmány részeként. A *nicht* tagadószó helyett **nich** áll 164 esetben és a *nichts* helyett **nix** szerepel

38 esetben. A nein tagadószó helyett **nä** áll 11 és **nee** 2 esetben. Az elliptikus mondatokból legtöbbször az alany hiányzik. A vizsgált korpuszból az alábbi szavak hiányoznak: an, aus, bis, das, dem, du, zu, er, es, ich, ihn, sie, so, über, um, wülden, zu. Az ein bißchen kifejezésből 11 esetben hiányzik az ein. Az igekötők néhány esetben redukálódnak (**draufsetzen** daraufsetzen). A határozószavak gyakran redukálódnak (**dran** daran). Néhány esetben előfordul aferézis, azaz a szókezdeti hang vagy szótag elhagyása (**Tschuldigung** Entschuldigung), szóközepi hangkiesés (**orntlich** ordentlich), szóvégi hang elhagyása (**Haus** Hause), szóvégi hang betoldása (**fünfe** fünf), egybeírás különírás helyett (**hierund** hier und). Gyakoriak a helyesírási hibák (**gucken** – kucken 52-szer fordul elő az ige különböző alakjaiban, ejtés szerinti írás. Találunk néhány malapropizmust (**Pieter, Nieter und Santamarieter** Pinta Nina Santa Maria). A **Schule halten** kifejezés 'tanít' jelentésben szerepel. Az eredeti regényben a 'tanítani' to teach ige helyett a to learn 'tanulni' ige áll, ezt próbálta visszaadni a fordító.

Összességében elmondható, hogy a fordító köznyelvi ejtés szerinti írásmódot alkalmazott. Úgy érzem, hogy nem sikerült visszaadni az eredeti regény hangulatát. A korpusz szövegszavainak száma 13.694. Az irodalmi nyelváltozattól eltérést mutató szavak száma: 2.756, ami a szavak 20,125 százalékát érinti.

### A német Morrison-korpusz elemzése

Az általam elemzett német fordítás 1979-ben jelent meg először Sehr blaue Augen címen, Susanna Rademacher fordításában. Mivel a regény német fordítása még az 1994-es helyesírási reform (amit azóta kétszer módosítottak), így a reform előtti helyesírást vettem alapul.

Jelen idő egyes szám első személyben gyakran hiányzik a személyrag az ige végéről (**erzähl** erzähle). Az összetett múlt időben az e személyrag sok esetben hiányzik a haben ige végéről (**hab** habe). Az ige múlt idejének (Präteritum) végéről néhány esetben hiányzik az e személyrag (**hätt** hätte). Gyakori a kettős tagadás (Deine Mama hat dir **keinen** Namen **nicht** gegeben.) Több esetben a főnév kis kezdőbetűvel van írva (**angst** Angst). Az ige néhány esetben nagy kezdőbetűvel van írva (**Zusammenlegen** zusammenlegen). Az es mutatónévmás gyakran összevonódik más szavakkal (**gibts** gibt es). A das mutatónévmás több esetben összevonódik más szavakkal (**wärs** wäre das). Gyakori a nein tagadószó normától eltérő írása (**Nee, Neeee, Nei-in**). A határozószavak gyakran redukálódnak (**dran** daran). Az igekötők több esetben redukálódnak (**raufkommen** heraufkommen). Néhányszor előfordul aferézis, azaz a szókezdeti hang vagy szótag elhagyása (**türlich** Natürlich). Gyakori a szóközepi hang/szótag kihagyása (**Herrn** Herren). Sokszor előfordul a szóvégi hang kihagyása (**eh** ehe). Az etwas névmás/határozó szó helyett csak **was** áll 12 esetben.

Találunk néhány malapropizmust (**Lebenslinie** Nabelschnur „köldökzsinór“ jelentésben, **Ministration** Menstruation „menstruáció“ jelentésben). Sok az elliptikus mondat. Legtöbbször az alany hiányzik (bis, du, es, ich, sie, wie). Egybeírás szerepel különírás helyett (**erstenmal** ersten Mal). A **Schwarze Maa** a **black e mos** fordítása. Az eredeti regényben a fiúk azzal csúfolják a lányokat, hogy feketék: **black e mos**, az „e mos“ nem bír jelentéssel, csak a hangzás miatt szerepel. Az **oll** melléknév tájnyelvi szó, 4-szer fordul elő a korpuszban.

Összefoglalásképpen elmondható, hogy a fordító az eye dialectre támaszkodik. A korpusz szövegszavainak száma 15.373. Az eye dialect által érintett szavak száma 1.918. Ez a szöveg szavainak a 15,373 százaléka. Az eredeti angol szöveg sokkal „sűrűbb“, sokkal nagyobb a dialektusban írt szavak száma.

### Az orosz Walker-korpusz elemzése

A *The Color Purple* orosz fordítása 2004-ben jelent meg „Цвет пурпурный“ címen Marija Zavjalova fordításában.

A korpusz alapján elmondható, hogy a déli dialektusok nyelvezetén kívül a fordító nagymértékben támaszkodott az orosz nyelv alacsony presztizsű nyelváltozatára, a *prosztorecsiére*. A melléknévek, névmások, számnevek írásánál - **ово** -**ого** helyett (**белово** белого). A hangsúlytalan **o** sokszor **a**-val van írva (**карова** корова). A **ч** helyett **ш** gyakran szerepel (**конешно** конечно). A melléknév teljes alakja áll a rövid alak helyett (**благодарная**



*благодарна*). Gyakran nem a megfelelő melléknév szerepel (**богатые дорогие**, „gazdag” szerepel „drága” jelentésben). A birtokos melléknév rövid alakja áll teljes alak helyett (**Джековы Джековые брюки**). Birtokos melléknév áll birtokos szerkezet helyett (**Шиковы сиси грудь Шики**). A névmások gazdag változatosságot mutatnak. Ezek szubsztenderd alakok, a beszélők tanulatlanságát jelzik (*у ей нее, эдак этак, это это*). Gyakran nem megfelelő határozószavak (**больно очень**), kötőszavak (**хоть хотя**), kérdőszavak (**как когда**), partikulák (**пуццай пусть**), indulatszavak (**нехай пусть**), előjárószavak (**апосля а потом**), tagadószavak (**нема нет**) szerepelnek a korpuszban. Sok ige szerepel **-ши, -шее, -шая** végződéssel, ami nem normatív igealak, a *prosztoresciére* jellemző (**заснувши заснула**). A folyamatos igék jelen idejében és a befejezett igék jövő idejében egyes szám 2. személyben a végződés redukálódik, hiányzik a légységjel (**видиш видишь**). A visszaható igék ragozása eltér a normától (**забеспокоилася беспокоилась**) A nem visszaható igék **-ся** végződéssel: szerepelnek (**играются играют**).

A szókincsre jellemző a szleng szavak (**анаша hasis**); a gyermeknyelvi szavak (**кнопка похотник** „csikló” jelentésben, az eredetiben **button** szerepel) használata; találunk néhány példát az egyedi szóhasználatra (*для моей шикаладной*); a korpuszban előfordul néhány *malaproprizmus* (**Нетя, Петя и Сантамаретя Пинта и Нунья и Санта-Мария/Святая Мария**); a korpuszban találunk angol jövevényszót (**тити грудь**) és eufemizmust (**хрен хуй**) is. A korpuszban találunk népies szavakat (**абажаю любл**) és a standardtól eltérő igeragozást (**приходят приходят**). Nagyon sok elliptikus mondatot találunk a korpuszban (**Думаете?**). Néhány esetben előfordul *pseudo* szenvedő szerkezet (**В церковь не хожено, в хоре не пето, пастора не потчевано и все такое прочее?**).

A korpusz szövegszavainak száma 9.998. A dialektus által érintett szavak száma 1432, azaz a szavak 14,32 százaléka. Összességében elmondható, hogy a fordító helyesen döntött úgy, hogy létező földrajzi dialektusok elemeiből alkotja meg az irodalmi dialektust és hogy nagyvárosi dialektus helyett vidéki dialektusokat választott, amelyek bár magukon viselik az alacsonyabb presztízs jegyeit, érthetőek mindenki számára, aki ismeri az orosz köznyelvet.

## Az orosz Morrison-korpusz elemzése

A Morrison regény orosz fordítása nyomtatásban nem jelent meg. Az alábbi weboldalról töltöttem le: <http://www.ereading.ws/book.php?book=1013984> "*Самые синие глаза*" címen. A fordító Еретик álnéven szerepel, mást nem lehet megtudni róla.

Gyakoriak a népies kötőszavak (**словно как будто**), a nem megfelelő névmások (**Совершенно ничего. Совершенно никакой.**), a bizalmas indulatszavak (**А ты, поди иди принеси воды.**), a nem megfelelő kérdőszavak (**Почем Откуда ты знаешь?**), a helytelen tagadószavak (**Нет Не видела!**), a nem standard partikulák (**Да уж, Это разве причина?**), a partikula helyett gyakran határozószó áll (**Верно. Ну конечно.**)

A szókincsre jellemző az egyedi szóhasználat (**веревочку пуповину** „madzag”, „spárga” szó szerepel „köldökzsinór” jelentésben), a szleng szavak (**житуха жизнь**), a bizalmas szavak (**одолжение любезность, помощь, услуга**), a népies szavak (**сволочь мерзавец, дрянной человек**) és a pejoratív szavak (**тупица** „nehéz felfogású férfi vagy nő”) használata. A melléknevek népiesek, bizalmasak vagy lenézőek (**клыкастая** „nagy agyaráú”, a magyar fordításban: **карафог, черномазая** „barna bőrű”) Az igék mutatják a legnagyobb változatosságot. Az igék közül sok a bizalmas (**видала видела**), a népies és a durva, ige. Gyakran nem megfelelő az ige szemlélete; folyamatos ige helyett befejezett ige áll, vagy befejezett ige helyett folyamatos (**Сколько раз тебе говорить надо сказать.**) Sok a korpuszban az elliptikus mondat (**Да не чистый. Да они не чистые.**)

Ellentétben a *Kedves Jóisten* orosz fordítójával, a *Nagyonkék* fordítója nem élt az *eye dialect* eszközével. Főleg a melléknevek, a főnevek és az igék népies, durva voltára támaszkodott. A korpusz szövegszavainak száma 8.902. Az irodalmi dialektus által érintett szavak száma 282, ami a szavak 3,17 százalékát jelenti. A fordítás nem adja vissza az eredeti regény hangulatát, a szereplők egyedi szóhasználatát.

Az elemzésből jól látható, hogy a legnagyobb eltérés az orosz Morrison-korpusznál található. Az orosz Walker-korpuszban és a magyar Morrison-korpuszban a dialektus által érintett szavak aránya elég jól megközelíti egymást. Minőségi szempontból a két német fordítás a leggyengébb,

főleg a Morrison-regény német fordítása. A Morrison-regény orosz fordítása sem adja vissza az eredeti regény hangulatát, a szöveg idegenségét. Annál jobbnak tűnik a fordítás, minél változatosabb eszközöket alkalmaz a fordító az idegen hatás érzékeltetése. Ha csak az *eye dialect* támaszkodik és ott is csak a köznyelvi ejtésnek megfelelő írásmódot alkalmazza, de a szöveg nem tartalmaz sem a dialektusra jellemző nyelvtani elemeket, sem szókinccset, akkor hiába a sok *eye dialect* elem, a szöveg meg sem közelíti a forrásnyelvi szöveg eredetiségét.

#### 4. Következtetések

A fordított korpuszok vizsgálata alapján elmondható, hogy minőségi szempontból kiváló a két magyar fordítás. A két német fordítás nem igazán adja vissza az eredeti szöveg idegenségét. A Walker-regény orosz fordítása szerintem kiváló. A Morrison-regény orosz fordítása mind a minőségi, mind a mennyiségi szempontok alapján silányra sikerült, ez inkább csak nyersfordítás.

A kutatásom elején arra a kérdésre kerestem a választ, hogy milyen módon lehet egy társadalmi dialektust olyan idegen nyelvre átültetni, amelyben nincs meg a neki megfelelő nyelvváltozat. A Walker-regény orosz fordítója az orosz nyelv déli dialektusaiból hozott létre egy mesterséges nyelvváltozatot és a prosztorecsiére támaszkodott. Ez egy kitűnő fordítás. A Morrison-regény orosz fordítása minden szempontból gyengén sikerült. A Walker-regény magyar fordítója főleg az *eye dialect* eszközeivel élt. A Morrison-regény magyar fordítója az *eye dialect*on kívül a szókinccsen keresztül is érzékeltette a szöveg másságát. A két német fordító az *eye dialect* eszközeivel élt. Mennyiségi szempontból a két német fordítás nem tűnik rossznak, de mivel csak a kollokviális ejtés szerinti írásmódra hagyatkozott a két fordító, nem érezhető az eredeti szöveg mássága, idegenszerűsége. Nekem az a megoldás tűnik a legjobbnak, amikor a fordító egy mesterséges, virtuális dialektust hoz létre. Ez egy új dialektus megteremtését jelenti, amely a célnyelven alapszik, de a célnyelvi olvasó számára idegennek ható lexikai egységekkel és mondattani szerkezetekkel van tele. Egy meglévő dialektusra történő fordítás esetén, nem biztos, hogy az adott nyelvváltozat érthető vagy élvezhető lesz a célközönség nagy tömegei számára. A vizsgált korpuszban a dialektus-fordítás lehetőségeit nem tartom nyelv specifikusnak. A fordító mind a három nyelven találhatott volna elfogadható megoldást. A Morrison-regény orosz fordítása harmadannyi dialektus által érintett lexikai egységet tartalmaz, mint a forrásnyelvi szöveg. Ha a Walker-regény orosz fordítása ilyen remekül sikerült, akkor a fordító a Morrison-regényt is le tudta volna fordítani ugyanilyen jól.

Brett a *Translating the Untranslatable* (Lefordítani a lefordíthatatlant) című tanulmányában azt vizsgálja három angol nyelvű irodalmi műben, hogy az angol forrásnyelvben található *eye dialect*et hogyan fordították a fordítók olasz nyelvre. J. K. Rowling *Harry Potter* című sorozatában a kifinomult Fleur Delacoeur, akinek anyanyelve francia, francia akcentussal beszél. Az olasz fordító francia akcentussal érzékelteti az ő beszédét a célnyelvben. Brett megállapítja, hogy csak az ő esetében tudta jól visszaadni a forrásnyelvi szöveg idegenségét, és ahogy a cikk címéből is kiderül, az *eye dialect* fordítását általában lehetetlennek tartja.

Brett-tel szemben én úgy gondolom, hogy a fordító kreativitásán múlik, hogy érzékeltetni tudja-e a forrásnyelvi szöveg idegenségét. Ha nem talál létező nyelvváltozatot, tud teremteni egy mesterséges nyelvváltozatot.

#### Irodalomjegyzék

- [1] Baker, M. (1993): *Corpus Linguistics and Translation Studies, Implications and Applications*. In: M. Baker – G. Francis – E. Tognini-Bonelli (eds.) *Text and Textology*. In Honour of John Sinclair. Amsterdam: John Benjamins. 233-250
- [2] Berezowski, L. (1997): *Dialect in Translation*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- [3] Bollobás Enikő (2006): *Az amerikai irodalom története*, Osiris Kiadó, Budapest, pp. 180-189, pp. 220-223.
- [4] Brett, D. (2009): *Eye Dialect: Translating the Untranslatable*, *AnnaliSS6*. *Lost in Translation. Testi e culture allo specchio*. [http://www.uniss.it/lingue/annali\\_file/vol\\_6/4\\_Brett\\_Lost.pdf](http://www.uniss.it/lingue/annali_file/vol_6/4_Brett_Lost.pdf)
- [5] Hudson H., B. (2001): *African American Speech Communities, Varieties of Talk*, Bergin & Garvey, Westport Connecticut, London.
- [6] Huszár Ágnes (2009): *Bevezetés a gendernyelvészetbe*, Tinta Könyvkiadó, Budapest.

- [7] Ives, S. (1950): A Theory of Literary Dialect, In: Tulane Studies in English, Vol. II. New Orleans: Tulane University, pp. 137-182.
- [8] Krapp, G. P. [1925] (1966): The English Language in America, Vol. 1. Literary Dialects, New York: Century, pp. 225-273
- [9] O-Keeffe, A. (2010): The Routledge Handbook of Corpus Linguistics (Routledge Handbooks in Applied Linguistics), Routledge.
- [10] Pinto, S. R.: How important is the way you say it? A discussion on the translation of linguistic varieties In: Target 21:2. 2009. (pp. 289–307)
- [11] Sinclair, J. (1991): Corpus, Concordance, and Collocation, Oxford University Press.
- [12] Szirmai Mónika (2005): Bevezetés a korpusznyelvészetbe, Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- [13] Venuti L. (1995): The Translator's Invisibility, A History of Translation. Routledge.
- [14] Walker, Alice (1983): In Search of our Mother's Gardens: Womanist Prose, New York: Harcourt Inc.

## Források

- [15] African-Americans Slang Dictionary, <https://www.scribd.com/doc/16522343/African-Americans-Slang-Dictionary>
- [16] Eöry Vilma (szerk.) (2013): Értelmező szótár +, Tinta Kiadó, Budapest.
- [17] Hadrovics László – Gáldi László (1986): Magyar - orosz nagyszótár, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- [18] Hadrovics László – Gáldi László (1986): Orosz-magyar nagyszótár, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- [19] Halász Előd – Földes Csaba – Uzonyi Pál (1998), Magyar német nagyszótár, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- [20] Halász Előd – Földes Csaba – Uzonyi Pál (1998), Német magyar nagyszótár, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- [21] Országh László – Futász Dezső – Kövecses Zoltán (1998): Angol magyar nagyszótár, Akadémiai Kiadó, Budapest
- [22] Országh László – Futász Dezső – Kövecses Zoltán (1998): Magyar angol nagyszótár, Akadémiai Kiadó, Budapest
- [23] Morrison, T. (1970): The Bluest Eye. New York: Washington Square.
- [24] Morrison, T. (1979): Sehr blaue Augen, Rowolt Taschenbuch Verlag GmbH.
- [25] Morrison, T. (2006): Nagyonkék, Novella Könyvkiadó.
- [26] Szathmári István (szerk.) (2008): Alakzatlexikon, Tinta Kiadó, Budapest.
- [27] The Online Slang Dictionary, <http://onlineslangdictionary.com/>
- [28] Urban dictionary, <http://www.urbandictionary.com/>
- [29] Walker, A. (1987): Kedves Jóisten, Európa Könyvkiadó, Budapest.
- [30] Walker, A. (2004): The Color Purple, Phoenix, London.
- [31] Walker, A. (1984): Die Farbe Lila, Rowolt Taschenbuch Verlag GmbH.
- [32] Моррисон, Тони: Самые синие глаза, <http://samlib.ru/e/eretik/ssg.shtml>, letöltve 2012. január 12-én
- [33] Уокер, Элис (2004): Цвет Пурпурный, Москва РОССПЭН.

# READING MODELS IN L1 AND L2

Szilvia Varga Tánczikné<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Department of Foreign Languages and Further Education, Teacher Training Faculty, Pallas Athene University, Hungary

---

## Keywords:

reading,  
models,  
comprehension,  
bottom-up,  
cognitive interactive,  
metacognition,  
L1, L2

---

## Abstract

*This study describes and compares reading models applied in L1 and L2 research. Bottom-up, cognitive, interactive, connectionist and metacognitive models are outlined. In addition, summaries of some hypotheses used mainly in the second language reading as well as a few similarities and differences between reading in L1 and L2 are given.*

---

## Article history:

Received 04.09.2016  
Revised 11.06.2016  
Accepted 15.11.2016

---

## 1 Introduction

The majority of the world's population is thought to be able to read in their first language at some basic level [1]. However, we do not know on what level they are able to use their ability. Second language speakers vary from 470 million to more than 1 billion [2], but we do not know how many of them can read in the second or foreign language. Changes in economy and society have made reading a strategic issue all over the world. The ability to process different texts requires readers with developed literacy skills. A lot of researchers have been trying to find better methods to help students learn to how to read more efficiently in a short time.

Besides being a good reader in our mother tongue it is also necessary to be able to communicate in a foreign language not just to get a better job but also to do research, in our own professional field and to get information about the world news. English is the language of science and technology. Due to social and economic reasons multilingualism has become an important objective nowadays, which means that every citizen of the European Union is encouraged to learn two other languages besides his/her mother tongue[3].

As mentioned above research on reading is justified by multiple reasons. The definition of reading has changed a lot and has become quite complex due to the fact that in the last fifty years a number of sciences (linguistics, cognitive psychology, neural science, sociology, pedagogy) have examined it from different points of view. The traditional definitions were mainly data-driven; they searched for the meaning only in the text and did not take any other factors into consideration. Nowadays, the most commonly accepted definition of reading is the one created by Research and Development (RAND) Reading Study Group (RRSG) in 2002 as "the process of simultaneously constructing and extracting meaning through interaction and engagement with print." [4].

The title of the article refers to models. A model is a well known term used both in everyday life and in science as well. We learn certain patterns to tell us what to do or what not to do in certain situations. In science researchers create models to provide a framework within which research problems can be solved. "Model is a systematic and operative way of explaining certain aspects of language to show its structure or function" [5].

---

\* Szilvia Varga Tánczikné. Tel.: +3630516324  
E-mail cím: varga.szilvia@gamf.kefo.hu

## 2 Bottom-up models

The traditional or “bottom-up” model defines reading comprehension as decoding the information from the printed text, for example, symbols, letters, words, phrases and sentences serially. Nunan points out [6] that the reader is only a passive recipient; comprehension is the essence of the text [7] (Durkin, 1978). This approach focuses on how words are recognised, how long they are kept in working memory, when syntactic processing begins, and so on [8]. The bottom-up model suggests that reading begins with a reader processing the visual information exhibited by the text. She/he recognises the words, phrases, sentences and paragraphs from the visual images of graphemes. The following researchers seem to agree with this approach: Gough, [9], LaBerge & Samuels [10], Rayner and Pollatsek [11] Urquhart and Weir [12].

Pollatsek and Rayner model (1989) belongs to bottom-up models. The authors did research on eye movements during reading. When we read we continually make eye movements called saccades. Between saccades, our eye remains relatively still during fixations for about 200-300ms. The main purpose of saccades is bringing new information into foveal vision, where visual acuity is the highest [13]. Rayner and Pollatsek examined the velocity and duration of eye-movements. They studied what happened during the saccadic suppression. Some research shows that cognitive processes are suspended during the saccades [14].

Orthographic depth hypothesis can be applied to both teaching reading for L1 and L2 readers. It emphasises the importance of connections between orthographies of languages and reading process [15]. They suggest that in shallow orthographies the words are more easily to be identified. Deep orthographies encourage a reader to process printed words by referring to their morphology. For languages with relatively deep orthographies the new readers have difficulty learning to decode the words. As a result children learn to read more slowly. [16]. Orthographic depth indicates the degree to which a written language derives from grapheme-phoneme correspondence. It depends on how easy or difficult it is to predict the pronunciation of a word based on its spelling. In shallow orthographies, the spelling-sound correspondence is direct; from the rules of pronunciation one is able to pronounce the word correctly. Shallow (transparent) orthographies, also called phonemic orthographies have one-to one relationship between its graphemes and phonemes, and the spelling of words is very consistent, for example, Serbo-Croatian and Italian. In deep (opaque) orthographies, the relationship is less direct, and the reader must learn the arbitrary or unusual pronunciations of irregular words, for example, English and Hebrew [17].

Bottom-up models were criticised because they put too much focus on grammatical and syntactical issues and do not try to integrate other factors into the comprehension process. Therefore, the concept of reading is oversimplified; however, grammatical and lexical elements are important components of the comprehension without which comprehension is impossible [18].

## 3 Cognitive models

Kenneth Goodman developed the top-down model. His model is based on a miscue analysis he started in 1963. He analysed mistakes the students made while they were reading a story aloud which they had never seen before [19]. In the 1970s there were a lot of debates in the USA about how to teach children to read. While bottom-up model places the emphasis on word recognition, lexical and syntactic elements the top-down model focuses on the readers’ interest, background knowledge and reading skill strategies.

Goodman points out “Reading instruction in the last four decades has been word oriented. Basal readers have been built on this word centred view. “Phonics vs. whole word arguments are concerned with the best way to teach words. Miscue research has led us away from a word focus to comprehension focus. As we have looked at reading from a psycholinguistic perspective, we have come to see that the word is not the most significant unit in reading “[20].

The top-down view and interactive model suggest that the reader plays an important part in constructing the meaning to the written text. The reader constantly predicts the meaning of the text. Goodman suggests that the reader developed a level of automaticity recognising the words and sentences and able to predict the meaning of the text after the recognition takes place. Reading

comprehension as characterised by Goodman is a “psycholinguistic guessing game” [21]. Also, he includes an important factor, the reader’s background knowledge.

According to this model a reader moves from one sequence of cycle to another, makes hypotheses about the conceptual meaning of the text and minimises the dependence on visual detail. The model proposes that the circles overlap with each other as the reader constantly tries to predict the meaning of the text [22]. The top-down approach gets a lot of criticism because it does not distinguish appropriately between beginning readers and fluent readers [23].

Psycholinguistically oriented reading research along with the cognitive revolution in psychology established meaning as the core of reading. Comprehension and all literacy learning are grounded in the material motives of human interaction. As a result of this movement the basals changed. Phonics, with other skills, was backgrounded, and literature moved to the centre [24]. The whole language changed the face of reading instruction. “In accepting whole language, we tacitly accepted the premise that skills are better taught in the act of reading and writing genuine texts for authentic purposes than taught directly and explicitly by the teachers” [25].

Neither bottom-up nor top-down model can explain completely how meaning is constructed. Coady extended Goodman’s psycholinguistic model suggesting that it is important to emphasise that the reader’s background knowledge interacts with conceptual abilities and process strategies. By conceptual ability Coady means general intellectual capacity. In addition, he points out the importance of processing strategies which are various subcomponents of reading ability, including general language processing skills (e.g. grapheme-morpho-phoneme correspondences, syllable-morpheme information, syntactic information, lexical meaning and contextual meaning). [26]

#### **4 Interactive models**

The interactive view of reading comprehension involves bottom-up and top-down processing, or interactive process between the reader and the text. Different researchers created interactive models assigning different degrees of importance to the individual to-down or bottom-up components [27]. “Cognitive models and the current psycholinguistic hypotheses suggest that reading comprehension is an interactive process, they all agree on the fact that the reader’s background knowledge plays a very important part in reading comprehension” [28].

Rumelhart builds up his concept in his famous book “Schemata: The building blocks of cognition”, he writes about the importance of background knowledge which is stored in our mind in the form of schemata [29]. The knowledge stored in our schemata is all about concepts, for example about objects, events, sequence of events, situations, actions and sequence of actions. It’s like a private (unarticulated) theory about the nature of events, objects or situations. Schemata is rather knowledge than definition, they activate processes. Carrell & Eisterhold discuss the schema theory in their article [30] and illustrate the discussion of the culturally based and culturally biased background knowledge with sample reading passages which can be used to solve comprehension problems for EFL/ESL students.

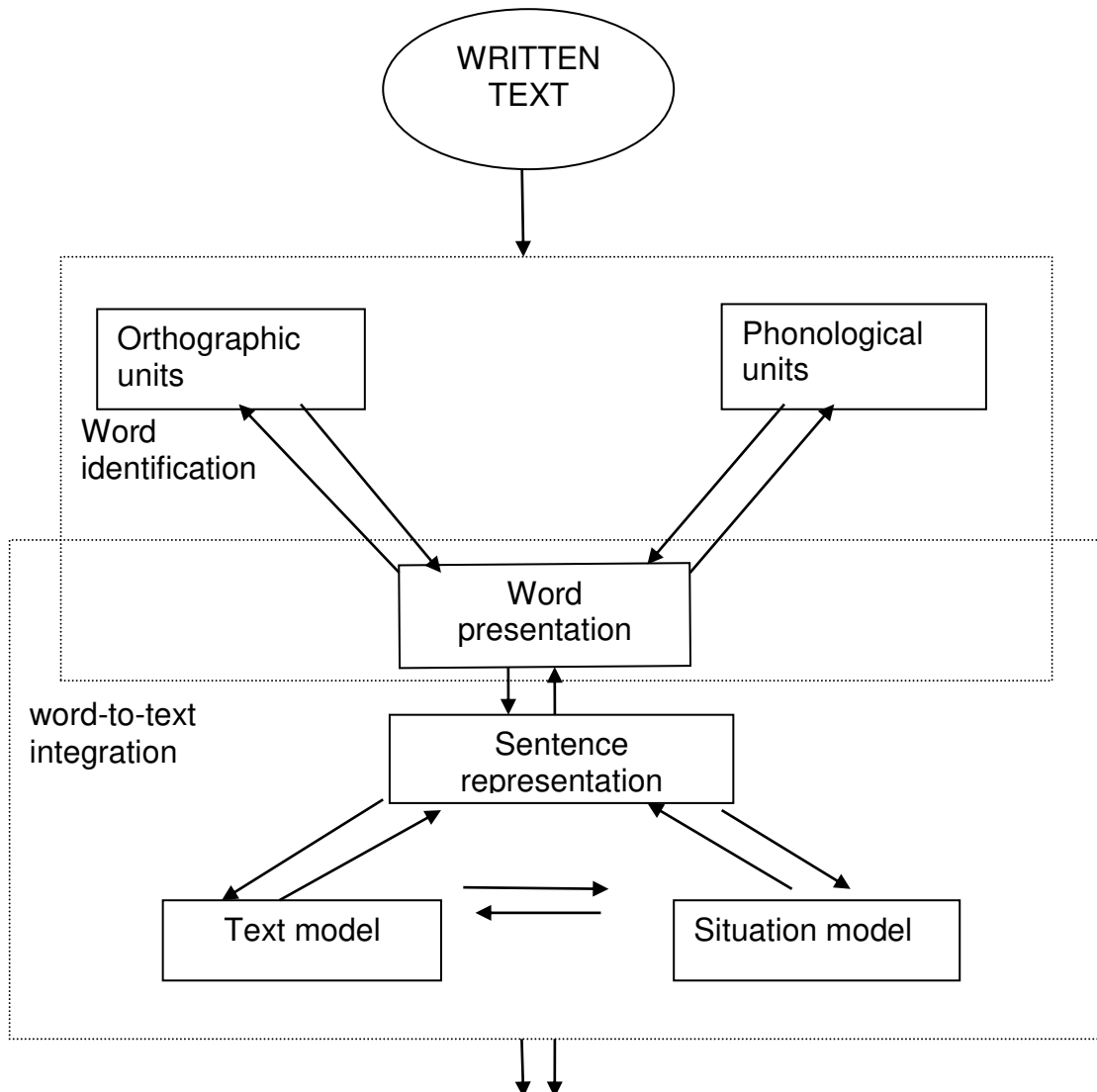
The schema theory suggests that our brain activates the schemata, which fit the situation, first the low level schemata is activated, it is a bottom-up process and it goes from the part to the whole and then the higher level schemata is activated to carry out conceptually driven processing. Identification of the whole is done through identification its parts while identifying the parts will be done by context. Final identification happens after both processes are ended. The process of interpretation is guided by the principle that every input is mapped against some existing schema and that all aspects of that schema must be compatible with the input information (Rumelhart, 1980). If somebody fails to understand the text, it can mean that the person does not have the right schemata or the clues from the text by the author are not sufficient. According to the traditional bottom-up theory failures to comprehend a non-defective communication are always attributed to language-specific deficits-perhaps a word was not in the reader’s vocabulary, a rule of grammar was misapplied and so on [31].

Although the schema theory was formalised by Rumelhart other researchers like Coady had already formulated similar views earlier. Carrell and Eisterhold compare models created by Coady and Rumelhart and point out that the basic concepts of both models originate from Kant.”New information, new concepts, new ideas can have meaning only when they can be related to

something the individual already knows [32]. They all agree on some fundamental ideas of comprehension, for example, a text only provides directions for listeners or readers as to how they should retrieve or construct meaning from their own, previously acquired knowledge.

Another influential interactive model was created by Perfetti who also suggests that understanding a written text includes both bottom-up and top-down processes as well. Therefore interactive models of reading [33] [34] [35] provide the best framework for studying of an individual variation in the development of the reading comprehension [36]. According to his theory comprehending texts involves the flexible use of different sources of information, including the integration of linguistic information with graphic information. When taking an integrated model of text comprehension as a starting point, important questions are how online text processing can be modelled, how it can actually take place, and how children learn to develop text comprehension skills [37].

“The lexical quality hypothesis” [38] developed by Perfetti expresses the basic idea that reading skills among readers is supported by their knowledge of words, including orthography, phonology, morphology and meaning. The identification of words is essential for understanding sentences. Studies on eye movements have revealed that skilled readers fixate on most of the words they read. It seems to indicate that word identification is at the heart of reading comprehension [39]. The reading of the text starts with the identification of individual words, i.e. the processes which convert the visual input into linguistic presentation. The reader must combine the meaning of each sentence and evaluate the information in the text in order to comprehend the text. The reader needs to use his/her prior knowledge so that he could do this evaluation. It is this level of comprehension that reflects the situation. The reader chooses the meaning appropriate to the situation [40], [41].



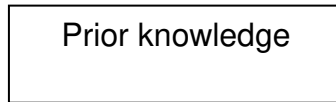


Figure 1. Verhoeven L. and Perfetti C. [42]

## 5 Connectionist models

In the 1960s and 70s scientists analysed normal and disordered behaviour and drew conclusions from the data. “Since the 1980s connectionist computational models have been built. The term “connectionism” refers to a theory that behaviour especially learning can be explained by neural networks. They have been used in the study of reading: how children learn to read, skilled reading, and reading impairment (dyslexia). The models are computer programs that simulate detailed aspects of behaviour [43]. The parallel distributed processing (PDP) variety was developed by Rumelhart, McClelland, and Hilton in 1986 [44]. These models consist of large networks of simple neuron-like processing elements that learn to perform tasks such as reading words or recognising objects. Seidenberg’s model was used to explore a more general theory of how lexical knowledge is acquired and used in performing several communicative tasks (speaking, listening, reading, writing), based on PDP principles [45].

Models help to understand the brain systems that control complex behaviour. The Connectionist dual Process (CDP) model is the leading computational model of reading aloud for English, Italian, and French. It is based on a connectionist dual route architecture first described by Zorzi, Houghton and Butterworth, [46] in which the emergent “division of labour” between lexical and non-lexical processing is grounded in the different computational properties of the neural networks that implement these processes. The direct spelling-to-sound pathway responsible for phonological assembly is the key to the model’s success in explaining a wide range of empirical data from studies on skilled oral reading, learning to read and reading disorders [47].

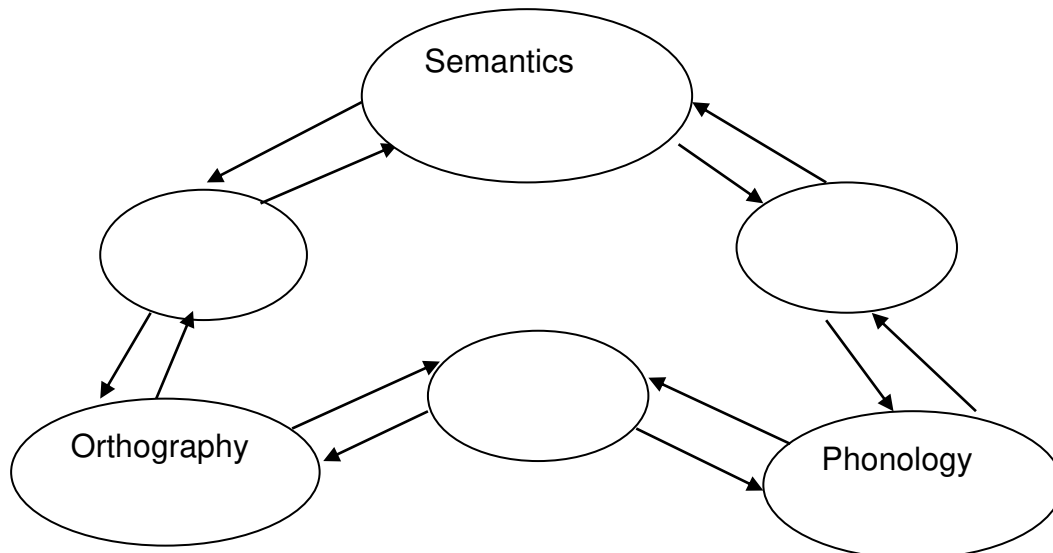


Figure 2. Seidenberg M. S. et. al: Connectionist model of word reading [48]

“Theoretical framework introduced by Seidenberg an McClelland in 1989 that has served as the basis for several implemented models of word reading collectively known as the “triangle model”,



these models differ in details and focus but are based on the same theoretical principles. [49]. Large ovals represent groups (“layers”), of units that encode different types of information: orthography (spelling), phonology (derived from pronunciation and sound) and semantics (meaning). Smaller ovals represent “hidden units,” which increase the computational capacity of the network and provide the basis for abstraction. Most models focused on the orthography and phonology mapping. Harm and Steinberg [50] implemented orthography-semantics and orthography-phonology-semantics components, using variant of this architecture [51].

CDP++ model was invented by Perry, Ziegler, Zorzi, it extends CDP+ model, which can read English mono and bisyllabic English words, including stress assignment. The model has a lexicon of more than 32, 000 words [52]. Connectionist models of reading have been criticised for being too difficult to understand. These models focus on understanding isolated words, thus they complement other type of research on text comprehension” [53].

## 6 Metacognitive models

There have been a lot of changes in educational psychology as a result of the appearance of the cognitive view. Therefore, learning was no longer perceived as the conditioning of behaviour, but also as information processing. “In other words, learning became synonymous with the understanding and application of subject matter through declarative knowledge (i.e., knowing facts, concepts and principles), procedural knowledge (e.g.; knowing how to perform subtraction, multiplication, and division regarding mathematics) and conditional knowledge (e.g.; applying the correct tense in sentences)” [54], [55].

The first advocate of the metcognitive approach was Flavell, who as a young researcher travelled to Paris to study development of children’s memory skills. His study showed that older children were more aware of their memory skills than younger ones. His research led him to develop the concept of metacognition. According to Flavell metacognition is “knowledge and cognition about cognitive phenomena” [56], that is metacognition is the idea of thinking about one’s own thoughts.

He sets up four classes of phenomena: metacognitive knowledge, metacognitive experiences, goals (or tasks) and actions (strategies). “Metacognitive knowledge consists of one’s knowledge or beliefs about the world that “has to do with people as cognitive creatures and with diverse cognitive tasks, goals, actions, and experiences” [57]. Metacognitive knowledge can encourage the individual to get involved in and or leave a particular cognitive enterprise based on its relationship to his/her interests, goals and abilities. In his model metacognitive knowledge is characterised as combination of information around three knowledge variables – person, task and strategies- that will be effective in achieving the goals of the task [58].

The person category of knowledge includes the individual’s knowledge and beliefs about himself as a learner and a thinker, for example, the individual thinks about himself that he can better learn by reading than listening [59]. Goals and tasks are set according to the “person” category. Achievement of a goal draws heavily on metacognitive knowledge and metacognitive experience. Metacognitive strategies are designed to monitor cognitive progress. Metacognitive strategies are processes which control one’s own cognitive activities and ensure that a cognitive goal is reached. A person with good metacognitive skills and awareness uses these processes to oversee his/her own learning process, plan and monitor the ongoing cognitive activities. He also emphasises that these categories overlap and the individual works with a combinations and interactions of this knowledge. Metacognitive knowledge can be activated consciously or subconsciously [60].

Metacognitive experiences, Flavell (1979) second major conceptual entity, which include personal responses of an individual to his/her, own metacognitive knowledge, goals and strategies. These experiences can provide internal feedback about current cognitive enterprise, future expectations of progress or completion, and the degree of comprehension, for example, if the reader starts feeling anxious about not being able to understand something in the text that feeling can be a metacognitive experience [61].

Metacognitive knowledge can lead to a wide variety of metacognitive experiences, which Flavell describes as conscious cognitive or affective experiences that accompany and refer to

intellectual enterprises. Metacognitive experience can also be a “stream of consciousness” process in which other information, memories or earlier experiences may be recalled as resources in the process of solving a cognitive problem. Success, failure, frustration or satisfaction may determine his interest or willingness to pursue similar tasks in the future. Metacognitive knowledge and experience overlap [62], [63], [64].

Metacognitive research has made a great influence on literacy instruction in the last few decades. Results of current interactive and metacognitive research suggest that reading comprehension consists of different macro- and microprocesses with the background knowledge and as a result the reader constructs a mental picture of the text. Especially, skilled readers can make use of metacognitive strategies to monitor their comprehension [65], [66].

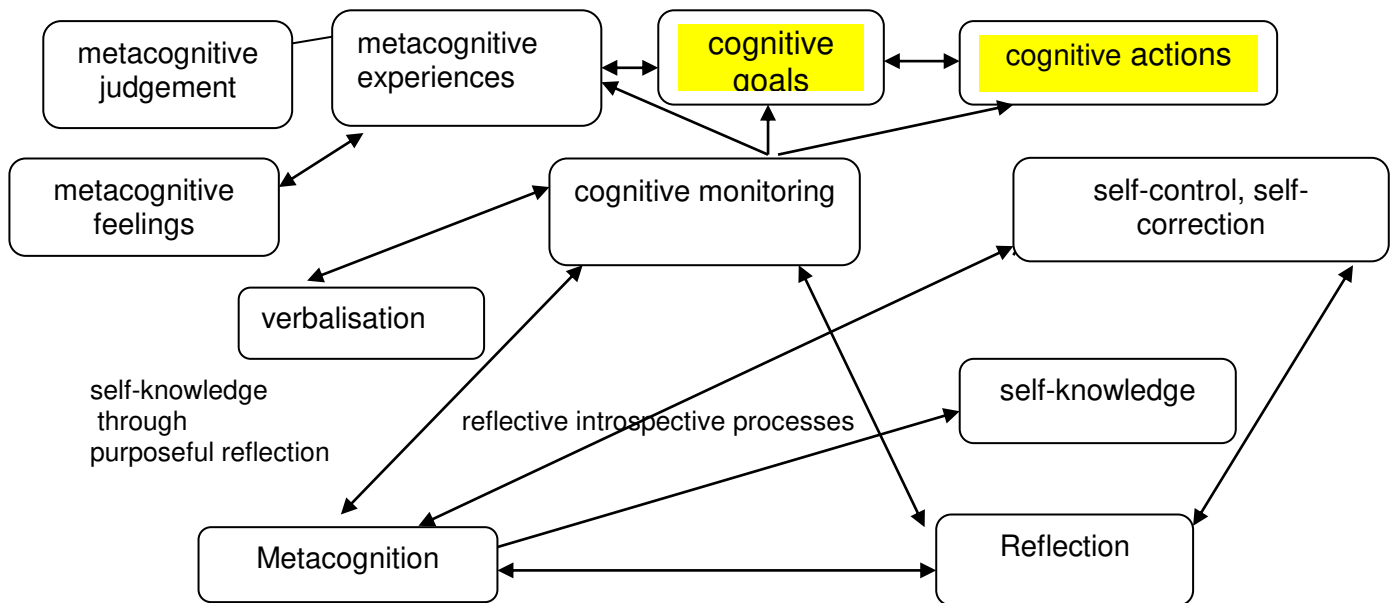


Figure 3. Flavell's model of cognitive monitoring [67]

Griffith P. L., & Ruan J. [68], suggest applying metacognitive strategies to teaching reading. They think that metacognition helps find the right instruction to an individual task. Metacognition involves a higher level of cognitive process; therefore teachers will be more aware of their students' cognitive and basic skill development. Metacognition literacy instruction might help to develop lifelong learners and writers who enjoy reading and writing and use literacy to improve themselves and make their society better.

One of the most significant views on reading comprehension is the one developed by the Research and Development (RAND) in 2002 (RAND) Reading Study Group (RRSG) defined reading as “the process of simultaneously constructing and extracting meaning through interaction and engagement with print.” [69]. It consists of 3 elements: the reader, the text and the activity or purpose of reading. The RRSG created a heuristic to show how these elements interrelate in reading comprehension, and how this relationship functions in a larger sociocultural context that shapes and is shaped by the reader and interacts with each of the elements throughout the process of reading [70]. Research and development program carried out by RAND was initiated due to a fact that American students performed badly compared to students in other countries in international tests. The other factor was an increasing need for high school graduates with high degree of literacy, including the capacity to comprehend complex texts.

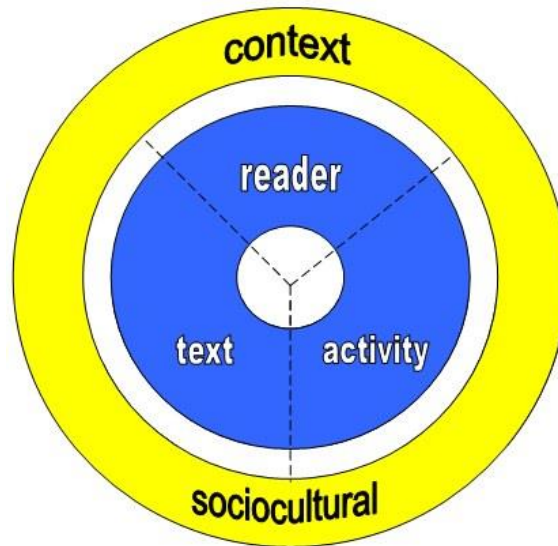


Figure 4. A Heuristic for Thinking about Reading Comprehension [71].

According to the approach represented by RAND processing the text involves decoding the text, higher level linguistic and semantic processing, and self-monitoring for comprehension – all of which depend on the reader’s capabilities as well as on various text features. The reader uses his/her capabilities, motivation, knowledge and experiences to comprehend the text. These attributes vary considerably among readers. Although a lot of research has been done to enhance those attributes instructionally the education still has to do a lot to improve some readers’ limited vocabulary and linguistic knowledge. In addition, it is very difficult for education to find out how to build on those readers’ first-language comprehension skills [72].

The second component in the approach is the text. The study concludes that texts have changed in the last thirty years. Nowadays, readers have to be able to understand a wide range of different text types, which makes it difficult for teachers to select the appropriate text for their students. There are different types of reading such as skimming (getting the gist of the text) or studying. In addition, there are huge differences among texts. There are categories and dimensions, in which they differ, for example their discourse genre, structure, media form, sentence difficulty including vocabulary, syntax and content [73].

RAND suggests there is a number of factors which determine whether somebody becomes a good or a poor reader, for example, fluency in word recognition, oral language ability, along with differences in the reader’s motivation, goals, and purposes. There are sociocultural influences, group differences, inter-individual differences, intra-individual differences. Poor reading can be the result of the following factors: deficit in phonological skills, word recognition is not appropriate, missing vocabulary and linguistic knowledge, syntactic competence, phonological and syntactic and pragmatic awareness [74].

## 7 Reading in a second or foreign language

Reading in L2 shows a lot of similarities to reading in L1. Due to the complexity of the reading process it is difficult to give a simple definition. According to Grabe and Stoller (2011) “Reading is always purposeful not only in the sense that readers read in different ways based on different purposes, but also in the sense that any motivation to read a given text is triggered by

some individual purpose or task. Reading is also a comprehending process and it is also a learning process. Finally, reading is a linguistic process” [75].

A huge number of studies have been trying to analyse whether L1 reading skills have to do with L2 reading skills or there are other factors, for example, L2 language knowledge which has a bigger impact on L2 reading skills. Reading in the first language is important for studying L2 reading abilities because L2 reading involves a dual-language system. Even in the case of advanced level learners of English it is very difficult to exclude L1, especially when there is a difficult and complex concept is to be discussed and a precise definition is crucial [76], [77], [78], [79].

According to Grabe & Stoller mastering reading comprehension in L2 requires complex skills. L2 learner has to have a very wide range of language competencies. Learners must have some experiences in connection with learning to read in L1 and some linguistic knowledge of their L1, and this knowledge can either support the development of their reading skills in L2 or it can become a source of interference. In addition, “L2 learners must broaden their linguistic knowledge at the same time, deal with transfer effects, and learn to use L2-specific resources (e.g. translation, glosses, bilingual dictionaries), among many other factors. If this were not enough, the L2 reader learns in the L2 with a two-language processing system. The development of L1 reading also takes a considerable amount of time. Seldom are L2 learners given as much time to develop strong reading abilities, despite similarly demanding expectations for success [80].

Grabe & Stoller define two important terms: skill and strategies. “For us, skills represent linguistic processing abilities that are relatively automatic in their use and their combinations (e.g. word recognition, syntactic processing). Grabe does not agree with the statement that strategies are sets of abilities under conscious control of the reader. He suggests that the distinction between skills and strategies is not entirely clear because of the very nature of reading. The term reading processes refers to the cognitive activity involving skills, strategies, attentional resources, and their integration. The term abilities is used as a general term that covers comprehension skills, strategies and knowledge resources available to the reader” [81].

Learning a second/foreign language has become very important mostly for economic and societal reasons, therefore researchers started to examine the methods to make second or foreign language teaching more effective. Researchers could not find out the reason why some majority children who study in bilingual programs develop excellent reading and cognitive skills in both languages L1 and L2 while minority children, for example, Mexican children develop poor academic skills in both languages. The phenomenon is called semilingualism [82].

First, Cummins J, (1979) developed his famous hypotheses about connections between reading abilities and language knowledge in L1 and L2. He wrote about his research on teaching reading to bilingual children. He suggests that bilingualism can be achieved only on the basis of developed first language skills. “Linguistic threshold” hypothesis proposes that there may be threshold levels of linguistic competence that bilingual children must attain in both languages in order to avoid cognitive disadvantages and to allow the potentially beneficial aspects of bilingualism to influence their cognitive and academic functioning [83]. The hypothesis argues that students must have a sufficient amount of L2 knowledge to make effective use of skills and strategies that are part of their L1 reading comprehension abilities. In addition, “the language knowledge is more important than L1 reading abilities up to such point at which the learner has enough L2 knowledge to read reasonably fluently” [84]. The language threshold theory is generally accepted because it is thought that it is strongly supported by recent L2 research [85].

Cummin’s other famous hypothesis is called (1979) [86]. The Developmental Independence Hypothesis, which maintains that experience with either L1 or L2 can promote the development controlling both languages. According to Cummins “the development of competence in a second language (L2) partially functions of the type of competence already developed in L1 at the time when intensive exposure to L2 begins” [87]. The hypothesis suggests that literacy skills can transfer, given sufficient motivation and exposure to the L2 [88].

Researchers have been trying to find out how L1 reading skills contribute to L2 reading skills. Bernard’s model predicted that 50% of second language (L2) reading scores are attributed to second language knowledge and first language (L1) reading ability. In this model, these two factors

compensate for deficiencies in each other. Levi McNeil (2012) [89] accepts this model, but suggests the necessity to extend the model. The proposed model predicts the shifting contributions of L2 language knowledge, L1 reading ability, strategic knowledge, and background knowledge to L2 reading. In the original compensatory model Bernard [90] predicted the contribution of L1 reading ability increases over time. However, McNeil states "that studies reporting data from participants with higher levels of L2 proficiency suggest that L1 reading ability is a stronger predictor of L2 reading than L2 language knowledge for this population" [91].

The Language Threshold Hypothesis can also be extended by the larger issue of transfer. Transfer refers to the idea that L2 readers will use their L1 knowledge and experiences to help them carry out L2 tasks. The transfer occurs, for example, with phonological knowledge, morphological knowledge, topical knowledge, general background knowledge, problem-solving strategies and inferencing skills [92], [93]. According to Grabe & Stoller the transfer sometimes helps the learner sometimes it does not.

Apart from the definition of reading there is another important similarity between reading in L1 and L2 is that people have several purposes to read and each purpose emphasises different combinations of skills. A simple definition does not reveal the many skills, processes people use for comprehending, for instance, it does not explain how reading is carried out. It is not highlighted how the ability to draw conclusions then interpret the meaning varies with the reader's second language (L2) proficiency. It does not address the social context either [94].

Grabe lists the purposes of reading:

1. Reading to search for simple information,
2. Reading to skim quickly
3. Reading to learn from texts
4. Reading to integrate
5. Reading to write
6. Reading to critique texts
7. Reading for general comprehension [95]

As in reading in the first language the importance of bottom-up processes for reading in L2 is often highlighted by researchers, for example, Bernard (1986) [96]. His constructivist model emphasises prior knowledge, word recognition, phonemic/graphemic and syntactic awareness in L2 [97]. Opinions that L2 readers do not need knowledge of grammar, which occasionally appear in the L2 literature, are wrong. L2 students need some foundation of structural knowledge and text organisation in the L2 for more effective reading comprehension "[98].

Most researchers believe that language knowledge is an indispensable requirement for teaching reading for L2 learners. "The general need to teach vocabulary, grammar and discourse structure in L2 settings from the very beginning acts as a support for early reading development highlights the second difference. L2 readers often develop a greater awareness of the L2 itself as part of their reading resources" [99].

However, there are some linguistic and processing differences between L1 and L2 readers. For instance, learners start earlier to learn to read in their first language than in the second. Therefore students have a significant initial linguistic resource base in their first language when they start learning L2. Nonetheless, many L2 students begin to read simple sentences and passages almost at the same time as they learn the language orally. L1 learners have a huge tacit vocabulary in L1 when they start reading in L2. [100]. There are several other differences which influence reading in L2. These are the following: differing levels of L1 reading abilities, differing motivations for reading in the L2, differing amounts of exposure to L2 reading, differing kinds of texts in L2 contexts, differing language resources for L2 readers. [101].

## 8 Conclusion

The purpose of this study was to give an outline of various models, approaches and hypotheses shaping our views on teaching and learning reading in the first and second/ foreign languages. Starting from the traditional bottom-up models, the most significant top- down, interactive, metacognitive and connectionist models were summarised. These models overlap and the current ones combine the features of different traditional approaches. Almost all current models highlight the importance of phonemic awareness, word recognition, morphological and syntactic processing. According to Freebody & Anderson “The vocabulary instruction is strongly linked to reading comprehension” [102]. Both interactive and metacognitive approaches emphasise the importance of background information and schemata. The study delineates some hypotheses in connection with learning to read in a second or foreign language, for example, The Developmental Independence Hypothesis and The Language Threshold Hypothesis. The Orthographic Depth Hypothesis is applied both in research for reading L1 and L2. Hypotheses and approaches are followed by a brief description of the main similarities and differences between learning to read in L1 and L2. Finally, I would like to finish the study with the RAND’s concept which focuses on the role of the teachers who undertake the difficulty of helping their students develop their reading skills. “We know that teaching is so complex that the current teacher education programs cannot adequately prepare novice teachers to engage in such practice that reflects the existing knowledge base about reading. We know that this situation is particularly difficult for special education, ESL, and bilingual teachers” [103].

## References

- [1] Grabe, W. & Stoller F. L: (2011), Teaching and Researching Reading, Great Britain, Pearson Education Limited.
- [2] Crystal, D. (2003) English as a Global Language, Cambridge University Press, p.69.
- [3] Common European Framework for Languages (2002).Cambridge University Press.
- [4] RAND Reading Study Group, Snow, C. (2002). Reading for Understanding, toward an R&D Program in Reading Comprehension. RAND, Santa Monica. p.11.
- [5] Redondo, M. (1997) Reading models in Foreign Language Teaching in Revista Alicantina de Estudios Ingleses 10. p.140.
- [6] Nunan, D. (1991) Language Teaching Methodology. Prentice Hall, London.
- [7] Durkin, D. (1978) What classroom observations reveal about reading comprehension? Bolt Beranek and Newman Inc, Massachusetts.
- [8] Urquhart, S. & Weir, C. (Eds) (1998) Reading in a foreign language: process, product and practice. Harlow: Longman.
- [9] Gough, P. B. (1972) “One Second of Reading” Language by Ear and by Eye. Kavanagh J. F. et. al (eds), Cambridge, mass.: MIT Press.
- [10] LaBerge D. & Samuels S.J. (1974) Toward a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology, Vol.6. pp 293-323.
- [11] Pollatsek, A., Rayner K. (1989) Reading .in: Posner M, (ed). Foundations of cognitive science. Cambridge, MA: MIT Press; pp. 401-436.
- [12] Urquhart, S & Weir, C (Eds) (1998) Reading in a foreign language: process, product and practice. Harlow: Longman
- [13] Driege, D, Rayner K. and Pollatsek A. (2008) Mislocated fixations can account for parafoveal-on-foveal effects in eye movements during reading. in Q. J Exp. Psychol (Hove) pp. 1239-1249.
- [14] Rayner, K. (1998) Eye movements in reading an information processing 20 Years of Research in Psychological bulletin, pp. 372-422.
- [15] Katz, L., & Frost, R. (1992), The Reading Process is different for Different Orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis, in Haskins Laboratories Status Report on speech research, SR. /112, pp.147-160.
- [16] Grabe, W. & Stoller F. L: (2011), Teaching and Researching Reading, Great Britain, Pearson Education Limited.
- [17] Katz, L., &Frost, R. (1992), The Reading Process is different for Different Orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis, in Haskins Laboratories Status Report on speech research, SR. /112, pp.147-160.
- [18] Csépe, V. (2014) Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei in Pléh Csaba Pszicholingvisztika 1-2 Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv, Akadémiai Kiadó. pp. 339-370.
- [19] Goodman, K.S (1973) Miscue analysis: Applications to Reading Instruction .ERIC Clearinghouse on Reading and Communication skills, Urbana, Ill.
- [20] Goodman, K.S (1973) Miscue analysis: Applications to Reading Instruction .ERIC Clearinghouse on Reading and Communication skills, Urbana, Ill.p.8.
- [21] Goodman, K. S. (1967) Reading: a psycholinguistic guessing game. Journal of Reading Specialist, pp.126-135.
- [22] Goodman, K.S (1973) Miscue analysis: Applications to Reading Instruction. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication skills, Urbana, Ill.p.8.
- [23] Nunan, D. (1991) Language Teaching Methodology. Prentice Hall, London.
- [24] Pearson, P. D.: The Reading Wars (2004).The Reading Wars. Educational Policy, 18(1), pp. 216-252)
- [25] Pearson, P. D.: The Reading Wars (2004).The Reading Wars. Educational Policy, 18(1), pp. 6-7.

- [26] Coady, J. (1979) a psycholinguistic model of the ESL reader. In Reading in a second language, Mackay Ret. al (Eds), 5-12. Rowley, Massachusetts: Newbury house Publishers
- [27] Lally C, 1998, the Application of first language Reading Models to second language study: A recent historical Perspective, in reading horizons, volume 38, issue 4.
- [28] Csépe, V.(2014) Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei in Pléh Csaba Psicholinguisztika 1-2 Magyar pszicholinguisztikai kézikönyv, Akadémiai Kiadó, pp. 339-370.
- [29] Rumelhart, D. E. (1980) Schemata. The building blocks of cognition. in R. J.Spiro B. C. Bruce. & W. F. Brewer (eds), Theoretical issues in reading comprehension. Pp.33-58 Hilldale, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- [30], [31], [32] Carrell, P. L. and Eisterhold J. C (1983) "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy "TESOL Quarterly 17.
- [33] Kintsch, W. (1998) Comprehension: a paradigm for cognition, Cambridge, UK Cambridge University Press.
- [34] Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1987) The psychology of reading and language comprehension, Newton, MA: Allyn&Bacon.
- [35] Rumelhart, D. E. (1980) Schemata. The building blocks of cognition. in R. J.Spiro B. C Bruce. & W. F. Brewer (eds), Theoretical issues in reading comprehension. Hilldale, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, pp.33-58.
- [36], [37] Verhoeven, L. and Perfetti, C. (2008) Advances in Text Comprehension: Model, Process and Development Applied Cognitive Psychology 22. pp. 293-301.
- [38] Perfetti, C. A. & Hart, L. (2001) The lexical quality hypothesis in Verhoeven, L., Elbro, C. &Reitsma P. (Eds).Precursors of functional literacy pp.189-214. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- [39] Verhoeven, L. and Perfetti, C. (2008) Advances in Text Comprehension: Model, Process and Development Applied Cognitive Psychology 22. pp.293-301.
- [40] Verhoeven, L. and Perfetti, C.(2008) Advances in Text Comprehension: Model, Process and Development Applied Cognitive Psychology 22. pp.293-301.
- [41] Rumelhart, D. E. (1980) Schemata. The building blocks of cognition. in R. J.Spiro B. C Bruce. & W. F. Brewer (eds), Theoretical issues in reading comprehension. pp.33-58 Hilldale, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- [42] Verhoeven, L. and Perfetti, C. (2008) Advances in Text Comprehension: Model, Process and Development Applied Cognitive Psychology 22. p. 294.
- [43] Seidenberg M. S. et. al (2007) Connectionist Models of Reading in Gaskell (Ed.), Oxford handbook of Psycholinguistics. Oxford University Press pp. 235-250.
- [44] Rumelhart, D. E. McClelland, J. L, (1986) Parallel Distributed Processing. Explorations in the Microstructure of Cognition. Volume 1; Psychological and Biological models. Cambridge, MA: MIR Press
- [45] Seidenberg M. S. et. al (2007) Connectionist Models of Reading in Gaskell (Ed.), Oxford handbook of Psycholinguistics. Oxford University Press pp. 235-250
- [46] Zorzi, M. Houghton, G., & Butterworth, B (1998) Two routes or one in reading aloud? A connectionist dual-process model in Journal of Experimental Psychology: human Perception and Performance, 24, pp. 1131-1161.
- [47] Seidenberg, M. S. (2005) Connectionist models of Word Reading. in Current Developments Volume 14- Number 5 in Psychological Science pp. 238-242.
- [48] Seidenberg, M. S. (2005) Connectionist models of Word Reading. in Current Developments Volume 14- Number 5 in Psychological Science p. 239.
- [49] Seidenberg, M. S. (2005) Connectionist models of Word Reading. in Current Developments Volume 14- Number 5 in Psychological Science pp. 238-242.
- [50] Harm, M. W., & Seidenberg, m. s. (2004). Computing the meanings of words in reading: cooperative division of labor between visual and phonological processes. Psychological Review, 111, pp. 662-720.
- [51] Seidenberg, M. S. (2005) Connectionist models of Word Reading. in Current Developments Volume 14- Number 5 in Psychological Science pp. 238-242.
- [52] Perry, C. Ziegler C. Z., Zorzi M. (2010) Beyond single syllables: Large-scale modeling of reading aloud with the Connectionist Dual Process (CDP++). Cognitive Psychology 6, pp 106-151.
- [53] Csépe, V. (2014) Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei in Pléh Csaba Psicholinguisztika 1-2 Magyar pszicholinguisztikai kézikönyv, Akadémiai Kiadó, pp. 339-370.
- [54] van Velzen, J, 2016, Metacognitive Learning , Metacognitive Learning, Springer international Publishing, Switzerland p.13.
- [55] Józsa, K, Steklács, J., (2012),Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó, B.& Csépe V.szerk.): Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez Nemzeti Tankönyvkiadó, pp. 137-188.
- [56], [57], [58] Flavell,J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34, p. 906.
- [59], [60] Flavell,J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34, 906-911.
- [61] Papaleontiou-Louca, E. (2008)Metacognition and Theory of Mind, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle.
- [62] Flavell, J.H.(1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34, 906-911.
- [63] Hacker, D. J.(1998)Definition and Empirical Foundations in Metacognition in Educational Theory and Practice Edited by Hacker D. J et al Routledge, , New York)pp. 1-25.
- [64] Papaleontiou-Louca, E. (2008)Metacognition and Theory of Mind, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle
- [65] Griffith P. L., & Ruan J., (2008), What is Meatcognition and What Should Be Its Role in Literacy instruction? in Metacognition in Literacy Learning edited by Israel S. E et. al, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey, London,pp. 3-19

- [66] Pressley, M. (2002) Metacognition and self-regulated comprehension. in A.E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), What research has to say about reading instruction ( pp 291-309). Newark, DE: International Reading Association.
- [67] metacognition-epistemiccognition.com.
- [68] Griffith P. L., & Ruan J., (2008), What is Metacognition and What Should Be Its Role in Literacy instruction? in Metacognition in Literacy Learning edited by Israel S. E et. al, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey, London, pp. 3-19.
- [69], [70] RAND Reading Study Group, Snow, C.(2002). Reading for Understanding, toward an R&D Program in Reading Comprehension. RAND, Santa Monica
- [71] RAND Reading Study Group, Snow, C.(2002). Reading for Understanding, toward an R&D Program in Reading Comprehension. RAND, Santa Monica. p.12.
- [72], [73], [74] RAND Reading Study Group, Snow, C.(2002). Reading for Understanding, toward an R&D Program in Reading Comprehension. RAND, Santa Monica.
- [75] Grabe, W. & Stoller F. L: (2011), Teaching and Researching Reading, Great Britain, Pearson Education Limited, pp 12-13.
- [76] Grabe, W. & Stoller F. L: (2011), Teaching and Researching Reading, Great Britain, Pearson Education Limited.
- [77] McNeil, L.(2012) Expanding the compensatory model of second language reading, Elsevier Ltd, System 40 pp.64-76.
- [78] Bernard, E., B., (2005). Progress and procrastinations in second language reading. Annual Review of applied linguistics 25, 133-150.
- [79] Brisbois, J., E., (1995), Connections between First and Second Language Reading, In Journal of reading Behaviour Volume 27, number 4.
- [80], [81] Grabe, W. & Stoller F. L: (2011), Teaching and Researching Reading, Great Britain, Pearson Education Limited. pp.8- 9)
- [82], Bernard, E., B., (2005). Progress and procrastinations in second language reading. Annual Review of applied linguistics 25, 133-150.
- [83] Cummins, J.(1979) Linguistic interdependence and the educational development of Bilingual Children, Bilingual Education Paper Series, Vol. 3 No. 2. Los Angeles. p.1.
- [84] Grabe, W. & Stoller F. L: (2011), Teaching and Researching Reading, Great Britain, Pearson Education Limited. pp.42-43.
- [85] Brisbois, J., E., (1995), Connections between First and Second Language Reading, In Journal of reading Behaviour Volume 27, number 4.
- [86], [87] Cummins, J.(1979) Linguistic interdependence and the educational development of Bilingual Children, Bilingual Education Paper Series, Vol. 3 No. 2. Los Angeles. p.1
- [88] Brisbois, J., E., (1995), Connections between First and Second Language Reading, In Journal of reading Behaviour Volume 27, number 4.
- [89] McNeil, L.(2012) Expanding the compensatory model of second language reading, Elsevier Ltd, System 40 pp.64-76.
- [90] Bernard, E., B., (2005). Progress and procrastinations in second language reading. Annual Review of applied linguistics 25, 133-150.
- [91] McNeil, L.(2012) Expanding the compensatory model of second language reading, Elsevier Ltd, System 40 pp.64-76.
- [92], [93], [94], [95] Grabe, W. & Stoller F. L: (2011), Teaching and Researching Reading, Great Britain, Pearson Education Limited.
- [96] Bernhardt, E. B. (1986) Proficient tasks or proficient readers? ADFL Bulletin, 18, pp 25-28.
- [97] Brisbois, J., E., (1995), Connections between First and Second Language Reading, In Journal of reading Behaviour Volume 27, number 4.
- [98] Grabe, W. & Stoller F. L: (2011), Teaching and Researching Reading, Great Britain, Pearson Education Limited. p.37 p.
- [99] Grabe, W. & Stoller F. L: (2011), Teaching and Researching Reading, Great Britain, Pearson Education Limited, pp.37-38.
- [100], [101] Grabe, W. & Stoller F. L: (2011), Teaching and Researching Reading, Great Britain, Pearson Education Limited.
- [102] RAND Reading Study Group, Snow, C.(2002). Reading for Understanding, toward an R&D Program in Reading Comprehension. RAND, Santa Monica. p.35.
- [103] RAND Reading Study Group, Snow, C.(2002). Reading for Understanding, toward an R&D Program in Reading Comprehension. RAND, Santa Monica. p.9.



# OUTPUT NO 1 OF BLETEACH PROJECT: GOOD PRACTICE EXAMPLES AND BLENDED LEARNING CONCEPTS IN TEACHERS' CPD IN HUNGARY

Ildikó Szabó<sup>1\*</sup>, Veronika Szinger<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Department of Mother Tongue and Art Education, Faculty of Pedagogy, Pallas Athene University

---

## Keywords:

content Area Literacy,  
blended learning course,  
teacher professional development

## Article history:

Received 05.09.2016  
Revised 15.10.2016  
Accepted 04.11.2016

---

## Abstract

*Within the frame of the European Erasmus+-Project "BleTeach - Blended-Learning in Teachers' Professional Development" an international consortium (including Hungary) intend to develop an advanced professional development course which will enable secondary teachers of all school subjects to integrate content-specific literacy skills into their subject classes. The particular concerns of the project are to combine elements of face-to-face learning with e-learning in an optimal way for teachers in a „blended learning“ format. The planned course is going to build on the results of two predecessor projects in the Comenius-programme (BaCuLit, ISIT), but will also update and expand the results of these projects. Furthermore, it is also planned to build the course on national examples and materials for each of the involved countries (e.g. Hungary). The basic conception and main objectives of BleTeach are presented in the paper in which the methods, objectives and outcomes of the first output are also introduced.*

---

## 1 Introduction

The BleTeach project addresses two important challenges in European educational policies: the integration of digital and online learning opportunities into teachers' professional development and the reduction of low achievers in literacy among adolescents (secondary school students). The link between these two major goals is the following: In order to address the problem of low literacy skills of adolescents in many European countries it is crucial to improve teachers' expertise to integrate literacy instruction into their regular content area classes - not only in primary but also in secondary schools. As research has shown, content area literacy (i.e. content specific reading and writing skills) has to be taught in secondary schools across all school subjects ("content areas") in all grades. Unfortunately in most European countries secondary teachers mainly study their subjects and subject-related didactics during pre-service education but do not get trained in content area literacy. In the long run this component needs to be integrated into teachers' initial education at colleges and universities. For pragmatic reasons we decided to focus on teachers' professional development.

---

\* Kapcsolattartó: Ildikó Szabó.  
E-mail cím: balazsne.ildiko@tfk.kefo.hu

The main target groups of BleTeach are:

- 1) secondary teachers of all school subjects and
- 2) teacher trainers / in-service training institutions in teacher education
- 3) (indirect ultimate target group:) students in secondary schools – and especially adolescents struggling with literacy requirements in content learning.

#### **The partners of BleTeach Consortium are:**

Partner 1 - Germany: University of Cologne (Coordinator: Prof. Dr. Christine Garbe)

Partner 2 - Romania: Reading and Writing for Critical Thinking, Romanian Association, Kluj-Napoca

Partner 3 - Hungary: **Pallas Athene University (PAU)** (Prof. Dr. Janos Steklacs, Dr. Ildikó Szabó, Dr. Veronika Szinger)

Partner 4 - Germany: Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz

Partner 5 - Belgium: University of Liège

Partner 6: Belgium: Haute Ecole de la ville de Liège/ Haute Ecole JONFOSSE

Partner 7 – Portugal: University of Minho, Braga,

Additional partner: Russia: Herzen Pedagogical State University Sankt Petersburg External Experts:

External evaluator: Dorothee Gaile, Amt für Lehrerfortbildung Hessen (Germany)

External consultant: Prof. Dr. Colin Harrison, University of Nottingham, School of Education (UK)

## **2 Scientific background of the project**

The BleTeach project addresses two crucial needs in teachers' continuous professional development (CPD) in most European countries:

1. A general (structural) problem: The unsatisfying structures of teachers' continuous professional development (CPD) in the EU.

2. A specific (content related) problem: the lack of literacy expertise of secondary school teachers, i.e. content area teachers of all school subjects. Content area literacy expertise is required to address the problem of low literacy skills of children and adolescents in European countries.

In many European countries the time for face-to-face learning in teachers' CPD is limited to a few days per year and this practice privileges "one-shot-approaches" which are not effective in changing classroom practice. Therefore BleTeach will analyse the most promising formats in blended learning offers in CPD in order to develop and implement a blended learning course (BLC) for secondary teachers.

The PISA studies (OECD, 2000 ff.) [1] revealed: in European countries, one out of five adolescents lacks the necessary basic literacy skills to cope with literacy requirements in education, training, workplace, societal participation and lifelong learning. The Final Report of the EU High Level Group of Experts on Literacy (published in 2012) [2] stated an urgent need of action; the 2020 Education and Training Benchmarks of the European Commission defined the reduction of low achievers in literacy, maths and science as one of its major goals. One reason for these deficits of adolescents in literacy is seen in the lack of a systematic reading instruction in mother tongue and content area education in secondary schools. International research found that understanding content area texts (or disciplinary texts) should be taught in all subjects and all grades systematically. The term content area literacy (CAL) refers to teachers' competence to deal with reading / writing and learning instruction not only on the elementary level in the language arts classes, but in all subjects and all school levels. But in most European countries, content area teachers are not trained to fulfil this task.

Thus BleTeach pursues two main objectives:

- a. A general objective: Modernizing structures of teacher education by integrating digital learning opportunities into teachers' professional development.
- b. A specific objective: Developing a model blended learning course (BL-course) in CAL to be included into the regular course programme of around 40 European Teacher Training Centres.

The BleTeach-Consortium consists of 7 partner institutions working in five different countries and in different fields of teacher education:

- Universities with an expertise in educational sciences and initial teacher education,
- Teacher training centres with an expertise in teachers' professional development,
- Providers of teacher training and of IT-offers.

In addition the BleTeach-Consortium cooperates with a total of 40 "associated partners": in-service teacher training institutions and schools. Continuous cooperation will be arranged in a series of 3 Multiplier Events per country and on the basis of a common E-learning platform.

**The main results of the project will be:**

- National reports on good practice examples and concepts in blended learning in teachers' CPD from Belgium, Germany, Hungary, Portugal, Romania (and Russia)
- Handbook of success factors in blended learning offers for teachers' in-service-training containing guidelines, indicators and examples of good practice (about 100 pages)
- Blended Learning Course in CAL for Secondary Teachers and Teacher Trainers
- Producing the master version (English) and five national versions.
- Concept for implementation of CAL course into the regular offers of 40 teacher training centres, including general certification and national accreditation requirements.

### **3 Methods and objectives of Output No1.: National report on good practice examples and concepts in blended learning in teachers' CPD (Hungary)**

We applied a four-stage methodology, which gradually provided the data that allowed us to provide answers to the specific research questions.

In stage 1, the purpose was to contact tertiary education institutions that provide CPD-courses for in-service teachers. In order to get in contact with these institutions we used the phone/ mailing list of teacher training colleges and universities. The Administration Office of PAE provided us the names and availabilities of administration office heads and/or deans of these higher education institutions. As we already used this tool to promote ISIT project at these institutions when recruiting participants for that project, and it was very efficient, therefore this tool seemed to be reliable again, this time with BleTeach project. We also contacted two CPD provider institutions that are not higher education institutions. We contacted 28 higher education institutions and conducted 17 interviews by telephone either with the head of the administration office or the head of the institution. We prepared an official letter containing the leading questions of our research (see Annex 1) in case the institution has any experience in the field of blended courses, we could send it to them.

In stage 2 we used the online source containing all accredited in-service teacher training courses. We were searching for blended courses on the official website of accredited courses ([www.oktatas.hu/tovabbkepzes/pedakkred](http://www.oktatas.hu/tovabbkepzes/pedakkred)). There are blended courses offered here, most of them run by HIERD. They are as follows:

- Preparing education advisors for supporting institutions in interprofessional groups
- Training education advisors to advise principals
- Supportive assessment in practice
- Teaching learning to learn in secondary schools
- Teaching learning to learn in primary schools
- Institution development, change management in practice
- Preparing advisors to support teachers

In stage 3 we interviewed two lecturers at the Pedagogical Faculty of our university (back

then Kecskemét College Teacher Training Faculty) about whom we knew had either taken part in a blended course or was a member of an EU project designing one.

In stage 4 we collected information based on articles and publications in the field of blended courses. There is a good example in pre-service teacher training at Eszterházy Károly College, Eger. We analysed this good practice using the article describing it. The other source that we found relevant was written as a thorough guideline for providers of CPD blended courses on how to design a blended course for a successful accreditation. This document gives recommendations on several aspects of in-service teacher training blended courses based on experiences of experts of distant courses. The document was funded and published by the Educational Authority, the body responsible for all teacher training courses in Hungary.

We interviewed representatives (heads of the administration office, vice deans) of 15 higher education institutions offering in-service teacher training courses. Only one from the respondents answered positively when we asked about the existence of blended learning courses. We sent an e-mail to the person who said to us during the interview on the phone they had a blended course. The letter contained all our questions, but we did not receive any further response. All the others (14) answered that their institutions do not offer blended courses. Although they offer distant courses, it means that participants of the courses have to appear in person on a regular basis (most often every second week) for certain number of hours. In between they have to prepare at home using course materials the course provides for them. However, it is not online.

We also contacted two institutions that are not higher education ones. One of them, the Catholic Pedagogical Institute (offering its advisory, training etc. services for all Catholic schools all over the country) was just planning to introduce such a course. They were considering designing a blended learning course, therefore we sent our letter to them, however, no response was received afterwards.

#### 4 Outcomes of Output No 1

In 2002 Károly Esterházy College initiated an accredited e-learning/blended BA course, the Librarian and Information Scientist BA. A year before, in 2001 the college started to run a Virtual Centre for Individual Learning; lecturers and teachers adapted their course books into web-based learning tools. In 2004 a survey was conducted among all the students (78 students) about the course. Based on this survey, a SWOT-analysis was done about the course. In the followings we summarise the outcomes of this survey [3].

Strengths:

- learning on an on-line platform takes much less time than learning from printed materials
- students appreciated the learning materials available on the website
- the most popular service was the mock tests (not chats, forums or consultation)
- interactive tests, distant learning course materials were very popular
- students had a very positive overall impression about the course

Weaknesses:

- two-thirds of the students used the printed learning materials
- students do not learn at a balanced pace, but they rather tend to have dense learning periods
- they do not take the advantage of on-line consultation
- students expect to be provided with all course materials; they do not search for any sources

Opportunities

- blended learning is an effective learning environment in the 21<sup>st</sup> century
- new e-learning learning tools and materials should be developed
- students' all activities can be followed and documented; not only their exams but even lessons they skipped
- the system is flexible, multifunctional, easy to transform

The authors of the study emphasise the importance of the trainers/tutors: on the one hand, they have to be very good experts of their fields; on the other, they have to be open-minded and innovative people. Having an IT-expert available all the time is also crucially important.

Regarding the content and time management of the course, the authors emphasize that teaching materials are designed to have lessons short enough to be comprehended at one sit. The learning materials contain self-check sections, answer key and practical assignments. The style is informal with lot of dialogues.

The structure of this course has 6 phases.

1. Preparatory consultation: at the beginning of each term there is a face-to-face 3-day consultation, when students receive the learning materials for the term and access to the website.

2. Group meeting: introduction into the subjects students learn in the term, meeting with trainers, discussing the requirements of the term

3. Learning to learn support

4. Individual consultation: asking for help from the tutor (optional); Support by the tutor: evaluation and formative assessment of the assignments

5. Fulfilling the tasks of the term, completing the assignments

6. Exams: face-to-face phase at the college (summative assessment). At the end of the term students fill in an evaluation questionnaire about the course.

In 2015 the Educational Authority published a list of guidelines of blended CPD courses for providers in-services teacher training courses. This study contains recommendations of dos and don'ts for designing a successful blended learning course [4].

Analysing the data we have gathered the following features can be identified as success factors. The content of the blended course should be interesting, motivating, up-to-date and current. As there is a wide range of CPD courses, these courses literally compete for the participants. Teachers are obliged to take part in in-service teacher training, therefore they want to learn something that is really innovative and applicable in their practice.

The trainees' motivation and commitment also counts a lot. It seems there are two extremes of the scale of participants who are interested in blended courses. It is either the young, freshly graduated teachers with little practical experience but good ICT skills, or the well-experienced, highly committed and motivated teachers who feel like taking the challenge of entering blended courses.

The trainers'/tutors' or the provider's professional background, authenticity, reputation is also an important factor. As there is less personal contact with the trainers/tutors in a blended course, their reliability, expertise should be well and widely known among the participants. There is less opportunity for the participants to be convinced about the trainers'/tutors' expertise by themselves, involving experts of the field in the blended course can compensate for the lack of the personal conviction.

The teaching and learning resources of the course also have to be taken into consideration as a success factor. They should be designed so that they would be difficult to comprehend without any help, explanation; moreover, at certain points self-check parts or mock tests/exams are appreciated by participants. Extra materials should be offered and made available for the participants in case they would like to read or learn more about certain aspects of the training topics.

Time management and time frame of the blended course is also an important factor. Time and deadline related issues: a) blended learning courses save time otherwise spent away from home; b) the fact that the task can be set a firm deadline, after which there is no possibility to upload work helped the learners to submit their work in a timely manner. On the other hand, this type of training allows more flexibility regarding deadlines. Tutors may set up new deadlines if the participant misses to hand in an assignment.

The tutor or the trainer should be really available all the time, and an ICT expert should also be involved throughout the training to give technical support.

Interactivity in the whole group and in subgroups of the participants is of key importance. It is what designers and providers of blended courses highly emphasize, however, participants are not

very keen on. They feel that it is not very real-life like that they comment on everything they “hear” or read.

The opportunity of choosing from different kinds of assignments and/or selecting certain assignments the participants want to do research about is a success factor. The individualised/personalised nature of assignments is appreciated by the participants.

The fee of the training is also an issue. Financial aspects of participation in the course, while pointed out by the trainers as strong motivators, do not relate directly to the blended learning nature of the course, and should be interpreted in the socio-cultural context of the country.

The perceived obstacles, as expected, are relative to ICT skill mastery of the learners and the technical aspects of accessibility of the e-platforms.

To compensate for modest ICT skills, guidelines for providing blended courses offer to have preparatory course to introduce the platform for the participants and give them a chance to familiarise themselves with it. It is also an occasion to ask questions about the technological/technical aspect of the training. According to experienced trainers, it is very important for participants of blended courses to have a chance to verbalise their worries, anxiety about the technical aspects of the training.

Prompt, even around-the-clock technical assistance can be of help in case of technical glitches (e.g. when the platform does not operate properly).

In terms of evaluation, good practice seems to imply good formative assessment, ample monitoring and of constructive/ corrective feedback.

## 5 Conclusion of BleTeach Project Output No 1 in Hungary

In conclusion, for a successful blended learning course, it depends on the topic of the course what ratio of face-to-face vs online time to allocate; the previous experience or lack of such experience of participants is also very important. Another aspect to take into consideration is how important it is to have a personal dimension in the course, if it counts a lot, the course should start with a longer face-to-face section. Time-related factor; obstacles relate to ICT skills and technical aspects of the platform are important; formative assessment during the on-line phase is the most ideal way of evaluation, but summative assessment at the end of the course is advised to be carried out in a face-to-face phase. This way the trainer/tutor gets real and reliable feedback on how deeply the content of the training is interiorised among the participants. Therefore, for a successful blended learning course, BleTeach course developers should take into account the above findings, and especially the following recommendations:

- for timely completion of the online tasks, time allocation should be considered carefully, not many on-line tasks should be given within a short time;
- ensure prompt technical support;
- invest time in the beginning of the course to make sure that participants can use the platform;
- develop a user-friendly interface, which is not cluttered, and which allows easy orientation;
- have well-known trainers/tutors with high expertise who provide ample, specific constructive feedback; they have to be motivated to feel responsible for the participants and/or any drop-outs;
- use teaching/learning resources that are motivating, interesting, are adjusted to e-learning needs;
- let participants work in pairs, subgroups (not only in the whole group), make the course collaborative;
- let participants have some choice of certain subtopics within the training and provide the extra sources about the topics;
- conduct face-to-face final evaluation for clear communication/ observation of learning outcomes.

## References

- [1] Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000.  
<http://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33690591.pdf>  
Accessed: 04 Sept. 2016.
- [2] The Final Report of the EU High Level Group of Experts on Literacy. 2012.  
[https://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf)  
Retrieved: 04 Sept. 2016
- [3] S. Forgó, Z. Hauser, L. Kis-Tóth: Tanulás tér- és időkorlátok nélkül Iskolakultúra, 2004/12. pp.123-139.  
[http://epa.oszk.hu/00000/00011/00088/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2004\\_12\\_123-139.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00088/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_12_123-139.pdf)  
Accessed: 04 Sept, 2016
- [4] Pedagógus-továbbképzési standard, Blended továbbképzés – kontaktképzéssel kezdődő. Oktatási Hivatal, 2015.  
[http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop315/standardok/standard\\_blended\\_kontaktkepzes.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/standardok/standard_blended_kontaktkepzes.pdf)  
Accessed 04 Sept., 2016

## Annex 1

### Tisztelt Hölgyem/ Uram!

Engedje meg, hogy a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karának dékánjaként egy kutatásban való közreműködésre kérjem fel Önt!

Karunk egy nemzetközi projektben (BleTeach - Blended Learning a tanártovábbképzésben) nemzeti jelentést készít jó gyakorlatokról és koncepciókról blended típusú tanártovábbképzési kurzusokban. A blended típusú képzés azt jelenti, hogy részben távoktatással, e-learning képzéssel, részben személyes találkozókkal valósul meg a továbbképzés.

Van-e az Önök intézményében blended (vegyes típusú) képzés?

van

nincs

Kérem, amennyiben van az Ön intézményében blended (vegyes típusú) képzés, válaszoljon a levél mellékletében található néhány kérdésre!

Válaszait a [szinger.veronika@tfk.kefo.hu](mailto:szinger.veronika@tfk.kefo.hu) vagy a [balazsne.ildiko@tfk.kefo.hu](mailto:balazsne.ildiko@tfk.kefo.hu) e-mail címre legyen szíves visszaküldeni 2016. április 8-ig!

Kecskemét, 2016. március 18.

Közreműködését és segítségét köszönve tisztelettel:

Prof. Dr. Steklács János  
dékán

1. Ön szerint mi a legideálisabb kombinációja
  - az egyes képzési típusokra (e-learning és a személyes konzultációs órákra) szánt időnek,
  - a tananyagok típusainak,
  - a feladattípusoknak?
2. Hogyan befolyásolja az, ha blended képzésként tartanak meg egy kurzust
  - a motivácót,
  - az interakciót
  - és az az elsajátított ismereteket?
3. A továbbképzésekben melyek a blended kurzusok megvalósításának legfőbb gátló tényezői?
4. Melyek a legfőbb sikertényezői a blended kurzusoknak?
5. Milyen (hallgatói és kurzus-) értékelést végeztek, milyen értékelési módszert használtak?



# SELF- REGULATION IN YOUNG LEARNERS' VOCABULARY LEARNING SELF-REGULATION IN YOUNG LEARNERS' VOCABULARY LEARNING

Judit Hardi<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Department of Foreign Language and Further Education, Faculty of Pedagogy, Pallas Athene University, Hungary

---

## **Keywords:**

self-regulation,  
strategic behaviour,  
vocabulary learning,  
young learners

## **Article history:**

Received: 12.10.2016  
Revised: 13.02.2017  
Accepted: 15.02.2017

---

## **Abstract**

*Self-regulation provides an innovative frame to investigate learners' activity in learning a language, and it is vital to give a comprehensive picture of learners' strategic behaviour. Therefore, self-regulated language learning is in the focus of this paper from both theoretical and empirical perspectives. Since there is a strong link between strategic language learning and self-regulation, the components of young learners' self-regulating capacity is understood as determinants of their strategic thinking. In the empirical research presented in this paper I discuss the extent of young learners' self-regulation in learning vocabulary and illustrate age-related differences.*

---

## **1. Introduction**

Although self-regulation is a broadly-discussed field in educational psychology it seems to be a neglected area in language teaching. The reasons can be varied. While motivation has long been a well-delineated area, mainly because it can come from outside and thus the forms of extrinsic motivation are easy to identify, self-regulation is an inner effort and thus it is difficult to define. As a result, self-regulation strategies rarely stand in focus in connection with language learning, although there is a strict connection between strategic language learning and self-regulation. In this paper, I start to describe the main aspects of self-regulation and its relation to strategic language learning, present the components of self-regulating capacity and, finally, based on empirical research data I describe young learners' self-regulation in vocabulary learning.

## **2. Self-regulation in language learning**

### **2.1. Self-regulation and strategic language learning**

Educational psychology describes the concept of self-regulation and self-regulated learning, which cover practises that help the human psyche control its functions, states and inner processes [1]. Language acquisition has taken over the notion of self-regulation from this field and research into the specific field of strategic learning has started to discuss the learning process initiated from the notion of self-regulation. In the frame of self-regulation specific beliefs and processes determine learners' strategic behaviour to control their own achievements [2].

Obviously, there is a strict connection between self-regulation and strategic learning. A recent approach to learning strategies distinguishes between self-regulated learners who are strategic and those who are not [3]. In this view, learners' innate self-regulatory capacities are emphasized, rather than the outcome of learning strategies, since self-regulation supports their

---

\* Author: Judit Hardi  
e-mail: hardi.judit@tfk.kefo.hu

choice and use of certain strategies. Tseng et al. affirm that it is creative effort that make learners strategic and not what they do.

Dörnyei [4] claims that self-regulation is a more dynamic concept as learning strategy since it denotes the extent to which individuals are active participants in their own learning processes. According to Dörnyei, self-regulation is a process-oriented construct which includes cognitive, metacognitive, motivational, behavioural, and environmental processes learners rely on to increase their achievements. Based on the cooperation of the several integrated and interrelated microprocesses, self-regulation can be seen as a multidimensional construct. All in all, the discussion of learning strategies in relation to self-regulation has considerably broadened the perspective.

However, learning strategy use can be discussed as one of the dynamic components of self-regulation. A further aspect of self-regulation is motivational self-regulation, which is an ability that help learners control their attitudinal and motivational disposition [4] (p. 91). Self-motivational beliefs, such as goal orientation, intrinsic interest, outcome expectations, and self-efficacy, evaluation, self-reflection and satisfaction with one's effort [5] are also the components of self-regulation. These constituents are along the line of self-regulated learning theories [6] [7]. It is widely accepted that self-regulated learners do not necessarily use a range of cognitive strategies, but have some knowledge about their own learning process which supports their choice of certain strategies and help them adapt to novel situations. Self-regulated learners are motivated by their confidence that they are able to succeed.

## 2.2. Self-regulatory capacity in vocabulary learning

The process oriented approach of self-regulatory capacity in vocabulary learning has been worked out by Dörnyei [4] based on Kuhl's [8], and Corno and Kanfer's [9] taxonomy of action control strategies, which were not restricted to vocabulary learning. The self-regulatory control strategies which Dörnyei [4] proposed for vocabulary learning cover the following items:

1. *Commitment control strategies* for helping to preserve or increase the learner's original goal commitment (e.g., keeping in mind favourable expectations or positive incentives and rewards; focusing on what would happen if the original intention failed).
2. *Metacognitive control strategies* for monitoring and controlling concentration, and for curtailing unnecessary procrastination (e.g., identifying recurring distractions and developing defensive routines; focusing on the first steps to take in a course of action).
3. *Satiation control strategies* for eliminating boredom and adding extra attraction or interest to the task (e.g., adding a twist to the task; using one's fantasy to liven up the task).
4. *Emotion control strategies* for managing disruptive emotional states or moods, and for generating emotions that are conducive to implementing one's intentions (e.g., self-encouragement; using relaxation and meditation techniques).
5. *Environmental control strategies* for eliminating negative environmental influences and exploiting positive environmental influences by making the environment an ally in the pursuit of a difficult goal (e.g., elimination distractions; asking friends to help one not to allow to do something).

[4] (p. 113)

Based on these control mechanisms, Tseng et al. [3] created an instrument to measure self-regulating capacity in vocabulary learning (SRCVoc). Participants were required to indicate their degree of agreement on a six-point scale in which the answers were ranking between strongly agree and strongly disagree. Although the instrument had reliable psychometric properties and worked well, some apparent criticism [10], [11] claimed that it measured self-regulatory control mechanisms exclusively, and did not assist knowledge about strategy use, i.e. it provided only an understanding of the underlying self-regulatory capacity, and left out strategy use.

Similarly, Rose argued that reconceptualising strategic learning in the face of self-regulation is "throwing language learning strategies out with the bathwater" [11] (p.1). Nevertheless, self-regulation theory continues to gain access in strategy research and gives way to the rise of innovative models. Self-regulation is involved in the model worked out by Lin and Oxford [12], in

which strategic learning were examined in the framework of psychological and sociocultural theories. Weinstein [13] examined strategic learning in the framework of learner skill, learner will and self-regulation. Rose's model [14] combines elements of cognitive and memory strategies, motivation control and self-regulation theory. Oxford [15] created 'Strategic Self-Regulation' (S<sup>S</sup>R) model which addressed the use of strategies in the frame of self-regulation and examined how learners could control their own learning.

Based on all these models, it can be stated that self-regulating capacity is compatible with language learning strategies since they measure the same entity from different perspectives [16]. While self-regulation scrutinizes the initial driving forces of language learning, strategy research studies the outcome of these forces. Initiating from these ideas, in my basic research I examined vocabulary learning strategies in the frame of self-regulation [17], a segment of which – self-regulatory strategies – are discussed and analysed in the present study.

### **3. Methodology**

#### **3.1. Research questions**

Proceeding from the theoretical framework of self-regulation and learning strategy research the following two research questions are addressed in this paper:

1. How much young learners are self-regulated in learning vocabulary in English?
2. Are there age-related differences in young-learners self-regulation?

#### **3.2. Participants and settings**

Since the present research relies on data from the author's basic research, for detailed description of the participants and settings see the preceding work [17]. Young learners (N=481) from grades 3 to 8 in six primary schools in Kecskemét, Hungary took part in the investigation. The schools and learners were selected randomly. Participation was voluntary and anonymous. For processing, data was divided into three groups based on participants' age.

#### **3.3. The structure of the research**

The results in this paper are presented in the order of data collection, which started with qualitative data elicitation, and processing. Preliminary results provided a strong base to develop a questionnaire that was used in the following research part for collecting quantitative data. Accordingly, first qualitative semi-structured interviews were conducted (N=27), and based on the initial data a structured questionnaire was created and used (N=12) which provided well-arranged data. Based on the qualitative data a Likert-scale was developed which gave way to collect quantitative data (N=331). The results are presented following the original order of data elicitation.

### **4. Young learners' self-regulatory capacity in vocabulary learning**

#### **4.1. Results of the semi-structured open-ended interviews**

Since self-regulation can be seen as a frame for strategic language learning, learners' self-regulatory capacity helps to understand the learning process as a whole. In this research participants' self-regulatory control strategies are presented and analysed following Dörnyei's classification [4]. Data for the preliminary research was collected in semi-structured open-ended interviews with young learners. Based on the interview data the following examples reflect young learners' self-regulated behaviour.

*Commitment control strategies* help maintaining or increasing the initial goal commitment in language learners.

*Excerpt 1: Commitment control (Interview 14, grade 4, female)*

'Az ajtón van egy házirend, hogy... és akkor van szabad foglalkozás, ha kész van a lecke..., és egyből megyünk az asztalhoz írni.'

[There is a policy on the door that... and I can do anything free when the homework is done..., and we immediately go to the desk {after arriving home} to write it.]

Excerpt 1 demonstrates how a learner can control time to be able to perform all the tasks and finds way for relaxing as well. By writing a regulation and keeping to it, the learner expresses a high degree of commitment control. However, the regulation can reflect parental inference which is an expression of external control. Still, keeping to the regulations assumes learners' responsibility, which clearly shows the effort of applying commitment control.

*Metacognitive control strategies* help monitoring and controlling concentration, and restraining unnecessary procrastination.

*Excerpt 2: Metacognitive control (Interview 22, grade 8, female)*

'Iszok egy pohár vizet, és aztán..., utána nekiállok...

[I drink a glass of water and then..., after that I set up...]

Excerpt 2 shows how a learner gets ready for starting language learning. Preparing for learning this way is a metacognitive control strategy, which makes the learner aware of the duty. Drinking water before learning helps concentration and attunes to the activity.

*Satiation control strategies* help to eliminate boredom and adjoin extra attraction or interest to the task.

*Excerpt 3: Satiation control (Interview 4, grade 7, female)*

'Kérdező: És mindig van kedved szavakat tanulni?

Tanuló: Hát..., van mikor igen, van mikor nem. Attól függ, hogy milyen a téma, vagy ilyesmi..., a hangulat is...

Kérdező: És mit csinálsz, hogy legyen hozzá hangulatod?

Tanuló: Meggyőzőm magam, hogy fontos.

[Interviewer: And do you always feel like learning words?

Interviewee: Well..., sometimes yes, sometimes no. It depends on what the topic is like or something like this..., also the mood...

Interviewer: And what do you do for getting in the mood?

Interviewee: I persuade myself about its importance.'

Excerpt 3 shows that the learner persuades herself about the importance of learning words even if she does not feel like learning them. Her mood to learn words is highly influenced by topic and she is aware of it and can eliminate the destructive feeling.

*Environmental control strategies* help to eliminate undesirable environmental influences and help to take advantage of constructive ones by creating a friendly environment to support learning.

*Excerpt 4: Environmental control (Interview 11, grade 8, female)*

'Szólok, hogy halkítsák le a TV-t. ....vagy felmegyek, de akkor meg csönd van, és az sem jó. Azért szoktam a mamával tanulni, mert akkor kérdezek valamit, és akkor...

[I say to turn the TV down..., or I go upstairs, but there is silence, and it is not good either. That's why I learn with my grandma, because I ask something, and then...]

Expert 4 clearly shows that the learner is aware of the environmental effects that help her concentrate or distracts her attention during vocabulary learning. Excerpts 3 and 4 illustrate learners' preparation for learning, which is a crucial stage since it determines the success of the activity.

These for examples illustrate what kind of strategies young learners use to control their learning activity to be able to reach their goal. However, in these examples the learners are in class 7 or 8, except for Excerpt 1 in which learner's control might be influenced by external interference. Although deductions cannot be drawn from this narrow database, it can project age-differences in applying self-regulatory control strategies.

#### **4.2. Results of the structured interviews**

In this part young learners' replies concerning their self-regulatory capacity is quoted. Examples for all the self-regulatory strategies of Dörnyei's [4] classification can be found in the database, i.e. participants' responses cover all the components of self-regulating capacity ranging from commitment control strategies, through metacognitive, satiation, emotion control strategies to environmental control strategies.

1 If you do not feel like learning words, how do you persuade yourself to prepare for it?

(self-regulating capacity: commitment control)

I always feel like learning.

I sit down and I get out a book or exercise books, and it helps.

I listen to English music first.

I learn something else instead, and later I get back to it.

First I do something else, I play with my dog, and after that...

2 When you cannot concentrate on learning words, how do you turn your attention back?

(self-regulating capacity: metacognitive control)

I always concentrate.

The teacher or my mom calls me upon.

I put everything away from my desk, I only leave English there, for instance a dictionary.

I concentrate better.

I do something else and then I return to it.

3 If you are bored with learning words, how do you override the boredom?

(self-regulating capacity: satiation control)

I stop learning it for a while and then I turn back to it.

I play or eat or drink something or speak to someone. I do something else.

I try to learn it faster in order to finish it sooner. I speed it up.

4 If you feel stressed about learning words (e.g. word test), how do you get over stress?

(self-regulating capacity: emotion control)

I never feel stressed.

I do learn the words.

I tell it to myself that it will turn out well.

With my self-confidence.

I don't think about it.

My mom helps how to pronounce words.

5 How do you prepare or get ready for learning words?

(self-regulating capacity: environmental control)

I go into my room and look over what I have to learn.

I take out the dictionary.

I decide it in my mind that I may need it.

I take some water with me.

I sit down and get the book out.

I turn down the radio.

I switch off the TV.

The data clearly indicates that young learners do apply self-regulatory control strategies for learning vocabulary. Since these strategies fell in line with the results of the semi-structured interviews, besides validating the initial research, they entitle for examining the concept of strategic learning further in the frame of self-regulation. Therefore, proceeding from the results of the quantitative research parts, a four-point Likert type questionnaire was designed [17] to collect and process quantitative data. The results of this questionnaire is presented in the next chapter.

### 4.3. Results of the quantitative research

In table 1 the means and standard deviation of strategies of self-regulating capacity can be seen.

*Table 1: the strategies of young learners self-regulating capacity*

<b>Self-regulating capacity Environment control</b>	<b>MEAN</b>	<b>SD</b>
19.* When I start learning words I go into my room and take out my book, exercise book or vocabulary book.	3.24	0.84
33. When I start learning I make peace around me.	2.97	0.90
<b>Self-regulating capacity Commitment control</b>		
18. If I can't pay attention to learning words, I put away everything, I leave out only English.	2.53	0.97
30. If I can't pay attention to learning words, I try to concentrate better.	3.05	0.88
47. If I can't pay attention to learning words, I do something else and later I return to it.	2.70	1.01
<b>Self-regulating capacity Satiation control</b>		
21. If I am bored with learning words, I do something else instead (e.g. eat or drink, play, watch TV, etc.).	2.67	1.07
37. If I am bored with learning words, I try to learn faster to finish sooner.	2.57	1.04
54. If I am bored with learning words, I stop it for a while and then I continue.	2.77	0.97
<b>Self-regulating capacity Emotion control</b>		
25. If I feel stressed about learning words I learn more in order to know them better.	2.44	1.01
29. If I feel stressed about learning words I try not to think about stress.	2.75	0.95
42. I do not feel stressed about learning words.	2.97	0.98
51. If I feel stressed about learning words (e.g. because of written or oral test, etc.) I say it to myself that it will succeed.	2.97	0.93

N: 331, Min.: 1, Max.:4

Meaning of the Likert points: 1 "strongly disagree" 2 "disagree" 3 "agree" 4 "strongly agree"

\*Since the strategies are taken out from the large-scale research (Hardi,

2014), original numeration is kept to help accidental orientation in the whole database.

All the means are around the scale value 3, which indicates that participants agree on the use of strategies represented in the table. The only exception, the lowest value is at strategy 25 (2.44), which suggests that young learners do not really reduce stress by learning more. This result coincides with the findings in Hardi [18], which indicate that learners rarely use strategies to overcome stress. The highest value is in the case of strategy 19 (3.24), which designates participants' preparation for vocabulary learning.

## 5. 4 Age-related differences in young learners' self-regulated vocabulary learning

Table 2 illustrates the means of young learners' three age-groups. The tendency is that the youngest learners use the most strategies for self-regulation, and with age self-regulatory capacity is decreasing. This result is rather unexpected, since self-regulation is supposed to increase with age. Table 3 refines the results by illustrating that there is significant mean difference between age-groups 1 and the other two, and it is the youngest learners who formulate an individual group regarding self-regulatory behaviour in vocabulary learning.

Table 2: Descriptive statistics of the categories by age groups

Age group	1				2				3				Total			
Category	Me an	Min	Ma x	SD	Me an	Min	Ma x	SD	Me an	Min	Ma x	SD	Me an	Min	Ma x	SD
SRC	<b>2.9</b> <b>3</b>	2	4	0.3 8	<b>2.8</b> <b>1</b>	2	4	0.3 6	<b>2.7</b> <b>1</b>	1	4	0.4 2	<b>2.8</b> <b>0</b>	1	4	0.4 0

Table 3: Mean differences of the age groups in the categories

Strategy	Age group	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
SRC	3	2.71	
	2	2.81	
	1		2.93

There is significant mean difference between age group 1 and 3 (0.22\* )

In Table 4 significant mean differences of self-regulating strategies can be seen. The different behaviour of age-group 1 is salient. Except for two strategies (SRC 21 "If I am bored with learning words, I do something else instead (e.g. eat or drink, play, watch TV, etc.)." and SRC 54 "If I am bored with learning words, I stop it for a while and then I continue.") this age-group produced the highest means, demonstrating the highest level of self-regulation. The lowest means of the above quoted strategies also demonstrate that the youngest learners try to exclude strategies of avoidance.

Table 4: Mean differences of the age groups in each strategy

SRC 18	3*	2.33	
	2	2.62	2.62
	1*		2.70
SRC 21	1*	2.36	
	2	2.65	2.65
	3*		2.79
SRC 25	3**	2.17	
	2*		2.53
	1*		2.75
SRC 29	3*	2.59	
	2*	2.63	

	1**		3.22
SRC 30	3*	2.85	
	2*	3.02	
	1**		3.44
SRC 33	3*	2.82	
	2*	2.89	
	1**		3.36
SRC 54	1	2.51	
	3		2.84
	2		2.85

Tukey B<sup>a,b</sup> Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 102,718.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used.

Type I error levels are not guaranteed.

\* next to the strategy means that mean differences are significant between all the age groups

\* next to the age group means that mean differences are significant between two age groups

\*\* next to the age group means that mean differences are significant in this age group

compared to another two age groups

## 6. Conclusion

First and foremost, the research questions are answered:

1. How much young learners are self-regulated in learning vocabulary in English?

All in all, the results indicate that young-learners use a number of strategies for self-regulation in vocabulary learning, which result is very promising, since self-regulation considerably contributes to learners' success in the long-run.

2. Are there age-related differences in young-learners self-regulation?

Age-related differences in self-regulation highlight important issues. Clearly, there are significant differences regarding the use of self-regulating strategies between the age-groups. Although, self-regulation normally tends to increase with time, it is an unexpected finding that the youngest seem to be the most self-regulated in learning vocabulary.

Based on this results and results of the main research [17] age-issue seems to infiltrate language learning in the primary school, i.e. the youngest ones (children in the lower primary) seem to be the most motivated and use more strategies to learn vocabulary than their older companions. Motivation can be the key notion in young learners' language learning, since motivational strategies assist language learning in the whole. Results indicate that at the beginning of language learning children are not only more motivated but tend to get more help than later. Teachers' motivational strategies and external help might facilitate learners' self-regulation as well.



## References

- [1] Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation. An Introduction. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications* (pp. 1–13). New York: The Guilford Press. p. 1.
- [2] Zimmerman, B. J., & Rinseberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Pyle (Ed.), *Handbook of academic learning* (pp. 105–125). San Diego: Academic Press. p. 105.
- [3] Tseng, W., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27 (1), 78–102.
- [4] Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 191.
- [5] Zeidler, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. R. (2000). Self regulation: Directions and challenges for future research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidler (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- [6] Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- [7] Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3–17.
- [8] Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. In F. Halish & J. Kuhl (Eds.), *Motivation, intention and volition* (pp. 279–291). Berlin: Springer.
- [9] Corno, L., & Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. *Review of Research in Education*, 19, 301–341.
- [10] Grenfell, M., & Macaro, E. (2007). Claims and critiques. In D. C. Cohen & E. M. Macaro (Eds.), *Language learner strategies* (pp. 9–28). Oxford: Oxford University Press.
- [11] Rose, H. (2012). Reconceptualising strategic learning in the face of self-regulation: Throwing language learning strategies out with the bathwater. *Applied Linguistics*, 33 (1), 92–98. p. 1
- [12] Lin, C. Y., & Oxford, R. L. (2009). Developing autonomous learners in the digital realm: Exploring digital language learning strategies from macro and micro perspectives. Paper presented at the Independent Learning Association Conference. June 5.
- [13] Weinstein, C. E. (2009). Strategic and self-regulated learning for the 21st century: The merging of skill, will and self-regulation. Paper presented at the Independent Learning Association Conference, June 4.
- [14] Rose, H. (2011). Kanji learning: strategies, motivation control and self-regulation. Doctoral dissertation. The University of Sydney.
- [15] Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Upper Saddle River, NJ, USA: Longman.
- [16] Gao, X. (2006). Has language learning strategy research come to an end? A response to Tseng et al. *Applied Linguistics*, 28, 615–620.
- [17] Hardi, J. (2014). Assessing young learners' strategic L2 vocabulary learning in the framework of self-regulation. Unpublished PhD dissertation.
- [18] Hardi, J. (2014). Idegen nyelvi szorongás főiskolai angolórakon. In: Ladányi Mária, Vladár Zsuzsa, Hrenék Éva (szerk.) *MANYE XXIII. Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 321–327.

# ANYANYELVOKTATÁS – MIÉRT ÉS HOGYAN? A JELENLEGI TANKÖNYVEK KRITIKÁJA

## MOTHER TONGUE EDUCATION - WHY AND HOW? CRITICISM OF THE CURRENT TEXTBOOKS?

Kozmács István<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Alapismereti és Szakmódszertani Tanszék, Pedagógusképző Kar, Pallasz Athéné Egyetem, Kecskemét, Magyarország

---

### **Kulcsszavak:**

tankönyv  
nyelvtan  
alsó tagozat

### **Keywords:**

textbook  
grammar  
elementary school

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2016. október 10.  
Átdolgozva 2016. október 31.  
Elfogadva 2016. november 5

---

### **Összefoglalás**

*Jelen írás az alsó tagozatos, azon belül is a 3. osztály számára írt kísérleti anyanyelv tankönyvet vizsgálja. A vizsgálat célja annak kimutatása, hogy a tankönyv hogyan és mennyiben segíti a diákokat a tananyag vonatkozó részének megértésében, elsajátításában.*

### **Abstract**

*This article inquires into the experimental textbook of the mother tongue education in the elementary school. The purpose of the study is to show how and what helps or interferes the textbook students understand and learn the investigated section of the curriculum.*

---

## **1. Bevezetés**

Jelen írás az alsó tagozatos, azon belül is a 3. osztály számára írt kísérleti anyanyelv tankönyvet vizsgálja. A vizsgálat célja annak kimutatása, hogy a tankönyv hogyan és mennyiben segíti a diákokat a tananyag vonatkozó részének megértésében, elsajátításában.

## **2. Tankönyvek vizsgálata: cél és módszer**

A tankönyvek vizsgálatának legalább két eljárása van. A *tankönyvértékelés* alapvetően egy adott tankönyv megfelelőségét vizsgálja, azaz azt, hogy a tankönyv mennyiben és hogyan felel meg a tantárgyi követelményeknek, az oktatott korosztály kognitív képességeinek, az adott tudományterület megállapításainak. A *tankönyvkutatás* az adott tankönyv hatékonyságának megállapítására fekteti a hangsúlyt, azaz célja annak vizsgálata, hogy a tankönyv milyen mértékben és milyen irányba befolyásolja az oktatási folyamat során a tanulókat. A kutatás során legalább három szempontot érvényesítenek: megvizsgálják a tankönyv hatását a tanulási folyamatokra, a diákok teljesítményére, és méri a diákok tudását (Kojanitz 2005: 137–139).

Írásom a tankönyv hatékonyságát kívánja vizsgálni, de figyelmet fordít arra is, hogy tartalma mennyiben felel meg a nyelvészet jelen megállapításainak. Teszem ezt annak ellenére, hogy evidencia a tankönyvekkel foglalkozó szakirodalomban, hogy egy tankönyv megállapításainak

---

\* Prof. Dr. Kozmács István:  
E-mail: kozmacs.istvan@tfk.kefo.hu

összhangban kell állniuk az adott szaktudománnyal. Az alsó tagozaton alapozó ismereteket adunk: ha már itt hamis képet tárunk a diákok elébe, a későbbiekben nehezen tudjuk javítani. Elengedhetetlen az is, hogy a tankönyv szerzője tegye egyértelművé: milyen tudományelméleti pozíció mentén dolgozta fel, s milyen szempontok alapján válogatta a tananyagot, s az is elvárás egy jó tankönyvvel szemben, hogy bemutassa a különféle tudományelméleti felfogásokat az ismeretekhez való hozzájutás lehetőségeivel együtt (Dárdai 2002: 63).

Kevésbé köztudott – és ennek következtében a tankönyvszerzők (különösen az alsóbb osztályok számára) sok esetben annak tudatosítása nélkül alkotják meg szövegeiket, hogy figyelembe vennék –, hogy a tankönyvi szöveg nem egyszerű szöveg, hanem szakszöveg – legyen szó bármelyik oktatási színtről, illetve tantárgyról. Ebből következően alapvetően a szaknyelvet kell használnia a szerzőnek – ezzel eleget tesz a szókincsfejlesztés követelményének is –, mégpedig oly módon, hogy biztosítsa, segítse a diákok számára a szaknyelvhez kapcsolódó szakmai kommunikációs (produkciós) és szakszöveg alkotási és szakszöveg értési (receptiós) képességének fejlődését.

A szakszövegértés ugyanis egy olyan „komplex, célorientált információfeldolgozás, ahol is a befogadó a szakszövegben meglévő kognitív tartalom mentális reprezentációját végzi” (Tolnai 2007: 357), és az interakció a szöveg által kínált jelzések és az egyén háttérismeretei között játszódik le. Éppen ezért a tankönyvkutatás fontos részét képezik a terminológiai vizsgálatok, mivel a terminusoknak a tanulók tudásszintjéhez mérten kell közvetíteniük a tudományos ismereteket. A tankönyvi terminusok is hálózato(ka)t alkotnak, ami(k) megeremti(k) a koherenciát. Fontos arról is tudomással lennie a tankönyv alkotójának, hogy a szakszövegek terminusainak hálózata(i) kapcsolatban állnak a szövegalkotó (a tankönyvszerző) tudáshálójával, ami befolyásolja a szöveg létrehozását, és ez a tudásháló kapcsolatba kerülve a befogadó (a diák) előzetes ismereteivel, befolyásolja – segíti vagy nehezíti – a megértést (Fóris 2010: 230–231).

A tankönyvi szövegnek a szépirodalmi szövegekkel szemben olyannak kell lennie, amely fokozottan veszi figyelembe a befogadó – a hallgató, a diák – információs állapotát, mivel egy világ (itt: szövegvilág) bármely referense elérhető ugyan egy rákövetkező világból (azaz itt egy későbbi szövegből), de fordítva ez nem lehetséges (Kárpáti 2006: 186). Abból kiindulva – képviseljünk bármilyen elméleti keretet –, hogy a hallgató információs állapota egy óriási, gazdagon strukturált rendszer, amely enciklopédikus vagy nem-lexikai típusú adatokat is tartalmaz, a tankönyvszerzőnek ezt is figyelembe kell vennie.

Ez azzal jár a tankönyvek esetében is, hogy mivel a megvalósuló „nyelvi forma és a statikus világmodell [értsd: a tankönyvi szöveg világmodellje az adott témakörben] közé be kell iktatni egy folyamatosan fejlődő reprezentációt [a tanuló szövegfeldolgozását]... ezért ebben a megközelítésben egy mondat jelentése a hallgató információállapot-változásában ragadható meg” (Alberti 2000: 12). Másképpen: a mondat, a szöveg megértése azt jelenti, hogy a befogadó információállapota megváltozik: egyszerűbben szólva, többet tud, mint előtte.

Mindebből következően a tankönyvi szövegnek olyannak kell lennie, amelynek szakterminusai első megjelenésükkor megfelelően nagy hírértékkel rendelkeznek. Mivel általában teljesen új elemként tűnnek fel a befogadó világában, ezért kellő előkészítést és bevezetést igényelnek. Megjelenésükkor nem lehet a hírértékük olyan nagy, hogy az megértési zavart okozzon. Másképpen: súlyos hiba, amikor egy terminus úgy jelenik meg első ízben a szövegben, hogy nem kapcsolódik egy korábbi világhoz, szöveghez. Hasonlóképpen problémát okoz, amennyiben egy terminust úgy használunk, hogy annak hírértékét „banálisnak” tételezzük, azaz úgy véljük, hogy a befogadó számára az új megnevezés reprezentálása egyszerű, mivel az már az ismert világhoz tartozik.

### 3. A vizsgálat tárgya

A továbbiakban egyetlen tankönyv egyetlen fejezetének elemzésével bemutatom, hogy a magyar oktatási rendszerben elfogadott és támogatott alsó tagozatos anyanyelvtankönyvek miben és miért nem felelnek meg a fentebbi kritériumoknak.

A szóban forgó tankönyv a Magyar nyelv és irodalom tantárgy 3. osztályos anyanyelvkönyve, az elemzésre választott rész *A jövőben következnek* címet viseli, és az *Igeidők* tananyagrésze eleme\*. Mindez alapján jogosan következtetünk arra, hogy a tankönyvszerző(k) célja valószínűleg az ige jövő idejű alakjának a megtanítása lesz.

Azonban a tankönyv korábbi részeinek ismeretében azt mondhatjuk, hogy a gyermekeknek már ismerniük kell az ige jövő idejű alakját. Ha feltesszük a kérdést, miért hasznos vagy jó az, ha egy 10 éves gyerek ismeri anyanyelve által beszédében rendszeresen és jól használt igealakjainak felépítését és elnevezését, meglehetősen nehezen tudunk rá választ adni. A Nemzeti Alaptanterv kompetenciaalapú megközelítésébe ugyanis nem fér bele a grammatika tanítása. Ennek megfelelően, helyesen, a fejlesztési feladatokat bemutató részben nem is szerepel semmilyen grammatikára utaló követelmény (kivéve: szótó és toldalék). Megtaláljuk viszont a közműveltségi tartalmak között (Nat 2012: 10671): „5.4. Szófajok — ige, főnév, melléknév, számnév, névelő, névutó, személyes, kérdő, mutató névmás.”

Az anyanyelvi nevelés azon része, amely során grammatika oktatása történik, az alsó tagozatban számos kérdést vet fel. A korosztály ugyanis nem tud még eredményes műveleteket végezni absztrakt fogalmakkal, illetve „a gyermekek képesek ugyan absztrakt fogalmak használatára, de ez csak a konkrét tárgyakra korlátozódik – vagyis azokra a tárgyakra, amelyek számukra érzékszervileg hozzáférhetőek” (Atkinson et al. 1999: 71). A grammatika oktatás során elfeledkezünk erről, és nem tárgyakkal végeztetünk műveleteket, hanem konstruktumokkal, azaz elméleti fogalomalkotási munka (más néven operacionalizálás) révén létrehozott elvont jelentésű fogalmakkal. A nyelv maga egy elvont rendszer – semmilyen tárgy, anyag nem kapcsolható hozzá –, s a nyelvre vonatkozóan (a nyelvre vonatkozó ismeretek feldolgozás során) minden esetben csak és kizárólag elvont fogalmakkal dolgozunk. Az alábbi konkrét példán bemutatom, miféle problémákat vet ez fel, és miért fontos a pontos fogalomhasználat.

### 3.1. A tankönyvi feladatok és megtanulandók

A tankönyvi rész első feladata a következő:

**A jövőben következnek**

Figyeld meg a fejezetnyitó kép jövőt ábrázoló részletét! Te milyenek képzeled el a jövőt? Meséld róla!

**1. a) Beszéljétek meg csoportban, kik kinek mondhatják a következő mondatokat! Játsszátok el csoportonként az egyik helyzetet!**

Délután sok-sok úrcsontot **fogsz kapni** tőlem.  
Egy héten belül új pórázt **fogok vásárolni** a kutyámnak.  
**Holnaptól** már az új repülődeszkámat **fogom használni** felszolgáláskor.  
A **jövő héten** a két unokámmal újra **eljövünk majd** ebbe a cukrászdába.  
Úgy tűnik, **holnap** szükségem **lesz** a szép barna esernyőmre.

**b) Keresd meg a mondatokban az időre utaló kifejezéseket! Beszéljétek meg, hányféleképpen fejeztük ki a jövő időt a fenti mondatokban!**

1. ábra Az 1. feladat szövege a 90. oldalon

A feladat a) része kommunikációs, motiváló gyakorlat. A példamondatok mindegyike tartalmaz egy időhatározót és egy jövőre vonatkozó igealakot, mindkettőt jól láthatóan kiemelve. Figyeljük meg, hogy miközben a tananyagrésze az idővel foglalkozik, nem segíti a tanulókat abban,

\* <https://player.nkp.hu/play/173475/false/undefined> [2016. október 21.]

hogy az időre koncentrálnak a válaszadásuk során. A feladatot így kellett volna megfogalmazni: ... *kik, kinek és mikor mondhatják...*

A feladat b) a része arra szólít fel, hogy a tanulók keressék meg az időre utaló kifejezéseket, és figyeljék meg, hányféleképpen fejezték ki a jövő időt a mondatokban. A feladat megfogalmazása problémás: nem tudhatjuk, mit jelent a mondat „időre vonatkozó” kifejezése: az időre utaló határozókat kell megkeresni vagy ezek mellett az igealakokat is? Nem segít a válaszadásban az sem, ha továbbolvassuk a feladatot: mert nem tudjuk, hogy a „jövő idő kifejezése” ebben a megfogalmazásban mit jelent: csak a jövőre utaló igealakokat vagy a határozókat is.

A második feladat a következő:

**2. Csoportban dolgozzatok!**

**a) Alakítsátok az első feladat mondataiban az igéket először jelen, majd múlt idejűvé! Mely szavakat kell még kicserélnetek? Miért?**

**b) Olvassátok fel az átalakított mondatokat!**



2. ábra A 2. feladat szövege a 90. oldalon

Ez a feladat komoly munka elé állítja a tanulókat. Oldjuk meg, és meglátjuk, miféle problémákba ütközünk.

- (1) **Délután** sok-sok úrcsontot **fogsz kapni** tőlem.
  - a) **Délután** sok-sok úrcsontot **kapsz** tőlem.
  - b) **Délután** sok-sok úrcsontot **kaptál** tőlem.
- (2) **Egy héten belül** új pórázt **fogok vásárolni** a kutyámnak.
  - a) **Egy héten belül** új pórázt **veszek** a kutyámnak.
  - b) **Egy héten belül** új pórázt **vettem** a kutyámnak.
- (3) **Holnaptól** már az új repülődeszkámat **fogom használni** a felszolgáláshoz.
  - a) **Holnaptól** már az új repülődeszkámat **használok** a felszolgáláshoz.
  - b) ? **Tegnaptól** már az új repülődeszkámat **használtam** a felszolgáláshoz.
  - c) ? **Tegnap** már az új repülődeszkámat **használtam** a felszolgáláshoz.
- (4) **A jövő héten** a két unokámmal újra **eljövünk majd** ebbe a cukrászdába.
  - a) ? **A héten** a két unokámmal újra **eljövünk** ebbe a cukrászdába.
  - b) ? **A múlt héten** a két unokámmal **eljöttem** ebbe a cukrászdába.
- (5) Úgy tűnik, **holnap** szükségem **lesz** a szép barna esernyőmre.
  - a) ?Úgy tűnik, **ma** szükségem **van** a szép barna esernyőmre.
  - b) **Tegnap** szükségem **volt/lett** a szép barna esernyőmre.

Jól látható, hogy az ige grammatikai idejének megváltozásával egyidejűleg az (1) és a (2) mondat esetében nincs szükség semmilyen más elem megváltoztatására – ez abból következik, hogy az időhatározók jelentésében nincs benne a 'beszédidőt megelőző vagy követő idő' jelentéselem, ezért ezek a határozószavak állhatnak bármilyen grammatikai időt kifejező igealakokkal, mivel ezek nem kötött igeidejű határozószók. Ezzel szemben a *holnap* és a *jövő héten* kötött idejű határozók tartalmazzák a 'beszédidőt követő időben' jelentéselemet, és ezért azok nem egyeztethetők össze olyan grammatikai időt kifejező elemmel, ami nem vonatkoztatható a jövőre (és mint ez is látható, ez a mai magyar nyelvben kizárólag a *-t* jeles múlt idejű igealakokra igaz).

A kérdőjellel ellátott mondatok számos – az adott tankönyvi részen túlmutató – problémát indukálnak.

A (3c) mondat esetében ugyanis a *tegnaptól* szóalak – azaz a *holnaptól* analógiájára alkotott határozó az adott helyzetben – egy érdekes mondatot eredményez:

- (3b) ? **Tegnaptól** már az új repülődeszkámat **használtam** a felszolgáláshoz.



Ebben a mondatban ugyanis a beszélő szituációhoz való viszonyának megállapítása meglehetősen bonyolult. Ennek a mondatnak a beszédideje a *ma* lehet (mivel a *tegnap* a *má*hoz viszonyítva létezik). Amennyiben a beszélő használja a repülődeszkát, akkor a korrekt mondat:

(3d) **Tegnaptól** már az új repülődeszkámat **használok** a felszolgáláshoz.

Amennyiben viszont a beszélő meséli a történetét (azaz mindez a mondat elhangzása előtti időre vonatkozik), akkor sem használható a fentebbi, kérdőjellel megjelölt (3c) mondat. Ebben az esetben az *előző naptól* szerkezetet kell alkalmazni. Ebben az esetben tehát nem szavakat kell kicserélni (megjegyzendő, hogy valójában egyetlen esetben sem szavakat, hanem mindig szólakokat kell cserélni a mondatban), hanem meg kell változtatni a határozó alakját és szófaját (a *tegnaptól* ui. a *tegnap* főnév ragos alakja, a *tegnap* viszont határozószóval kifejezett határozói mondatrész jelen esetben), illetve megváltozik a mondat kontextusa is.

A (4a) és (4b) mondatok más ok miatt okoznak gondot. Az első esetben feltehetőleg a szerzők azt várják, hogy hagyják el a tanulók a *majd* időhatározó szót, mivel a mondatban szereplő igealak már grammatikailag jelen idejű. A probléma az, hogy a *majd* határozószó elhagyása ellenére is a jövőre fog vonatkozni a mondat, ugyanis az igekötős befejezett jelentéstartalmú igék jelen idejű alakja minden esetben a jövőben befejeződött cselekvésre utalnak\*. S ez még nem minden! Mivel a beszélő abban cukrászdában van, ahová a héten eljön, az csak a jövőben történhet, mert el kell hagynia a cukrászdát, hogy visszatérhessen. A mondat ugyanilyen értelmű lesz abban az esetben is, ha a perfektíváló igekötőt elmarad:

(4c) **A héten** a két unokámmal újra **jövünk** ebbe a cukrászdába.

A (4b) mondat esetében a gondot az okozza, hogy ebben a formájában ez a mondat befejezetlennek tűnik, mivel meglehetősen nehéz egy olyan beszédhelyzetet elképzelni, amiben valaki valakinek ezt a mondatot anélkül mondaná, hogy annak ne lenne folytatása, szemben az eredeti példamondattal, amelyek társalgást vagy szöveget záró mondatok lehetnének, míg ez az utóbbi szövegkezdő. Azt tapasztalhatjuk tehát, hogy az igealak egyszerű átalakítása problémát vet fel, azaz a transzformáció egy az egyben nem hajtható végre.

A két feladat után következik a fejezetrész első megtanulandó anyaga, az ismeretek összefoglalása:

**A jövő idejű igék azt fejezik ki, hogy a cselekvés, történés, létezés a jövőben fog végbemenni, az állapot a jövőben következik be.**

### 3. ábra Megtanulandó a 90. oldalon

Ebben a pillanatban tekintsünk el attól, hogy ez a mondat mennyiben értelmezhető egyáltalán egy 8–10 éves gyermek számára, figyeljünk fel arra, hogy a definiált, kiemelt fogalom (jövő idejű igék) tökéletesen értelmezhetetlen. Az eddigiek alapján nem tudjuk, nem tudhatjuk, hogy ezek az igék az *idő grammatikai kategóriája (tense)* felől jövő idejűek-e, vagy a *fizikai időre (time)* vonatkozó jelentésük alapján tekinthetők jövő idejűeknek. Ez nem véletlen: a tankönyv szerzői számára nem létezik ez a probléma.

Néhány oldallal korábban található ugyanis a következő megtanulandó anyag:

\* Egyszerű teszttel igazolható az állítás: *Most írom a leckét* <> *\*Most megírom a leckét*. Az utóbbi mondat csak egyféleképpen értelmezhető: 'most jött el a pillanat, hogy megírom a leckét, azaz nekifogok, meg fogom írni'. A mondatnak nincs olyan olvasata, hogy 'most éppen folyamatban van a lecke írása' (ezt jelöli a mondat előtt a csillag)

**Az ige a szám és személy mellett arról is tudósít, hogy a cselekvés, történés, létezés mikor zajlik, illetve az állapot, érzés mikor van jelen éppen. Az ige állhat múlt, jelen vagy jövő időben.**

4. ábra Definíció a 84. oldalon

Sem az utóbbi, sem a 3. ábrán olvasható definíció esetében nincs azonban arról szó, hogy ezek igealakok (szóalakok) lennének, amelyeknek önálló jellemzőik vannak. Valamivel előrébb, a 87. oldalon található a jelen idő definíciója, annak említése nélkül, hogy annak is van alaki jellemzője (az szerepel csupán, hogy a jelen idejű ige éppen most vagy általában zajló cselekvést fejez ki). A múlt időt tárgyaló részben arról nincs szó, hogy mit jelent a múlt idejű igealak, csak azt kell elsajátítani, hogy magánhangzó után egy *t*, mássalhangzó után kettő *t* a toldalék. A jövő idő esetében két bekeretezett részt találunk. Az egyiket már láttuk (mit fejez ki a jövő idejű ige), a másik a következő, a 3. feladat után található:

**3. Melyik keretbe helyeznéd el az alábbi, jövő időt kifejező igét, szó szerkezeteket? Nevezd meg a betűjelet és a keret színét!**

- a) ugrálni fog      b) szánkózni fogtok      c) holnap megírom  
d) leszünk      e) délután vásárolunk majd      f) leszek

lesz  
lesztek  
lesznek

játszani fogunk  
kelni fognak  
rajzolni fog

holnap segít majd  
a jövő héten kérem el  
később megoldjuk

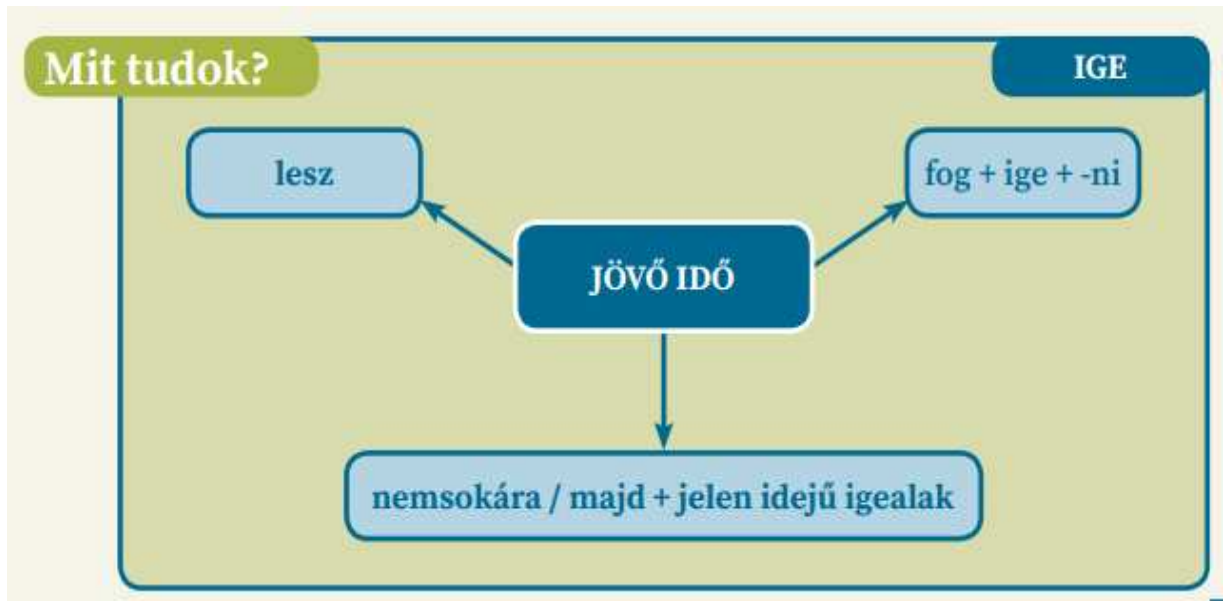
5. ábra 3. feladat a 90. oldalon

A megoldás nyilvánvalóan az, hogy a *lesz* ige alakjait a zöld, a jövő idejű alakokat a piros, a többi meg a kék háttérű dobozba tegyék be a tanulók (figyeljük meg, hogy a feladat különböző színű keretéről beszél, miközben minden doboz egyformán kékkel van bekeretezve). Ez a feladat kívánja összefoglalni az eddigieket, amit a tankönyv a 3. feladat alatt így fogalmaz meg:

**A jövő időt kifejezhetjük a *lesz* jövő idejű igével, az ige tőhöz kapcsolt *-ni* toldalék és a *fog* szócska együttes használatával (aludni fog), valamint a jelen idejű igealakhoz kapcsolódó, jövőre utaló más szófajú szavakkal, szó szerkezetekkel (majd, később, jövő héten, nemsokára).**

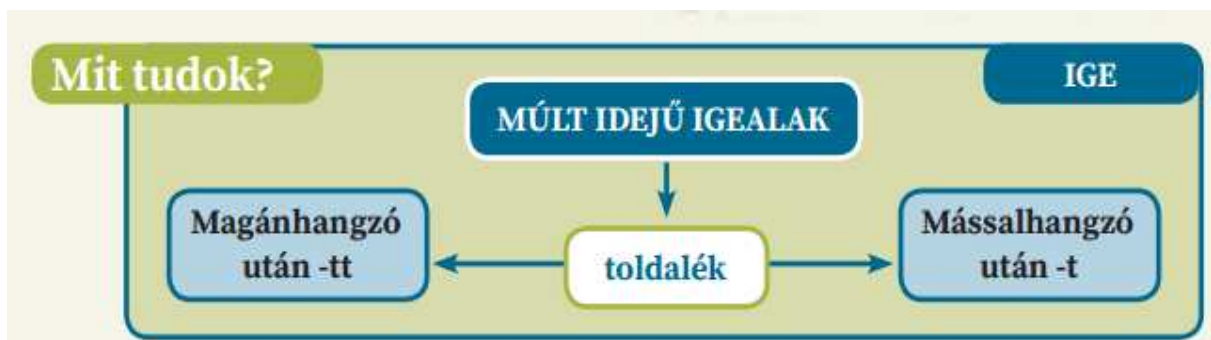
6. ábra Definíció a 90. oldalon

Ugyanezt így összefoglalva is megtaláljuk egy, a tankönyv által gondolattérképnek nevezett ábrában is:



7. ábra Gondolattérkép a 91. oldalon

Ha ezt összevetjük ezt a képet a múltat összefoglaló ábrával, akkor azt tapasztaljuk, hogy a két ábrázolás eltérő információkat tartalmaz.



8. ábra Gondolattérkép a 89. oldalon

Azt tapasztalhatjuk, hogy a tankönyv szerint van múlt idejű igealak, miközben nincs jövő idejű igealak. Megtudjuk, hogy a jövő időt (time) hogyan fejezhetjük ki, de nem tudjuk meg, hogy ezt hogyan tehetjük a múlt idő (time) esetében.\* Viszont a korábban tanultakkal szemben (és nem azzal összekapcsolva, azt kiegészítve) megtudjuk, hogy van jelen idejű igealak (ld. 6. ábra, 7. ábra, miközben sem itt, sem korábban nem volt szó arról, hogy ez az igealak hogyan is néz ki), ami jövőt is kifejezhet, a tankönyv szerint valamilyen jövőre utaló határozóval.

Mindezek alapján egyértelmű: a szerzők jövő idő alatt a fizikai időt (time) értik, és szándékukban sem áll a tanulókat megismertetni a magyar igeidő rendszer jövő idejű rendszerével.

A megtanulandó rész azonban ennél súlyosabb gondokkal is küzd. Vegyük sorba ezeket:

- 1) a *lesz* nem jövő idejű ige, hanem jelen időben áll, csak jelentése vonatkozik a jövőre
- 2) a jövő idejű igealak megnevezés nélkül megadott **igető+ni+fog** példája tökéletesen alkalmatlan a jelenség szemléltetésére: az *aludni fog* esetében ugyanis az *alud-* az igető, amely a gyermekek számára teljességgel értelmezhetetlen, mivel ehhez afféle tőtani ismeretekre lenne szükségük, amely szerint az *alszik* ige egy olyan ige, amelynek egészen

\* A múltból is beszélhetünk jelen időt használva és a jövőről is múlt időt használva: „Belépett, leült, megfogta a könyvet. Nézem, ahogy felemeli. De már le is tette.” ~ Majd ha hazamentem és megcsináltam a tornagyakorlatokat, utána fogok csak tanulni.



más töve szerepel a múlt, mint a jelen idejű igealakok esetében: *alud*-t-am, illetve *alsz*-om (megfelelő példa let volna *ül*ni fog).

- 3) a megtanulandó szövegrészből megtudjuk, hogy van jelen idejű (tense) igealak, amihez más szófajú szavakat kapcsolva utalhatunk a jövő időre (time). A szövegrész téved: nem a más szófajúság a lényeges, hanem az hogy időhatározók legyenek [nyilván azért nem ez van itt, mert ezt még meg kell tanítani – később, de lehetne alkalmazni az *időre vonatkozó kifejezés* terminust]. A példaként megadott szavak nem jók, mivel közöttük három olyan szó található, amivel minden nehézség nélkül kapcsolható össze múlt idejű igealak (tense) is: **majd** amikor meglátta, odakiáltott; **később** csinálta meg, nem azonnal; **nemsokára** aztán megjöttek ők is [azaz csak egy példa megfelelő, a jövő héten].

Áttekintve a tankönyv feladatait, az összefoglalt tudnivalókat, megállapíthatjuk, hogy a tankönyvi anyag célja nem a jövő idejű igealak (tense) megtanítása, hanem annak, hogy a jövő időt (time) hányféleképpen lehet a magyarban kifejezni. Azonban sem korábban sem később nincs szó arról, hogy a magyarban a múlt és jelen időalak (tense) mellett van egy harmadik igeidőalak is, a jövő időé.

#### 4. Összefoglalás

Milyen tehát ez a harmadikos anyanyelv tankönyv, mennyiben felel meg egy tankönyvvel szemben támasztott követelménynek, azaz „a tankönyv milyen mértékben és milyen irányba befolyásolja az oktatási folyamat során a tanulókat”.

A válaszuk a vizsgált részlet alapján egyértelműen az, hogy ez a tankönyv nem segíti, ellenkezőleg, megnehezíti a tanulók rendszerezett ismeretszerzését. Ennek egyik oka, hogy a szerzők nem tudják konzekvensen alkalmazni a szakterminológiát – amit egyébként meg kellene tanítaniuk:

- 1) A tankönyvszerzők számára a **szó–szóalak** dichotómia nem létezik. Megfigyelhető, hogy mindig szavakról beszélnek\*, kivéve, amikor a jelen idejű igealak szó szerkezetet említik. Ennek ellenére számukra a *leszek, leszünk, lesznek, lesztek* **szó** (vö. 3. és 4. feladat), annak ellenére, hogy ezek természetesen jelen idejű igealakok (a 2. feladatban is igéket és nem igealakokat alakított át más igealakokká).
- 2) A szerzők nem tesznek különbséget **szó szerkezet** és **igealak** között. Számukra az *aludni fogok, látni fogod, hintázni fogsz* stb. nem **jövő idejű igealakok** (tense), hanem szó szerkezetek (vö. 3. és 4. feladat).
- 3) A szerzők nem tesznek különbséget a **fizikai idő** (time) és a **grammatikai idő kategória** (tense) között.
- 4) A szerzők nem tudatosították magukban, hogy valójában minek az ismeretét várják el a tanulóktól a tananyag elsajátítása után (abban ugyanis biztosak lehettek, hogy a gyermekek a tananyagban szereplő ismerettel rendelkeznek: mondataikban, szövegalkotásuk során ennek megfelelően járnak el).

A másik ok, hogy nem tudjuk meg, hogy az igeidőnek mint grammatikai kategóriának a megtanításának mi a célja: mit akar ez a tankönyvi fejezet elsajátíttatni? És főleg: amit meg akar taníttatni, azt miért teszi? Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása a magyar alsó tagozatos anyanyelvi oktatásnak alapkérdése, és nagyon fontos lenne minél hamarabb választ találni rájuk. Nem elegendő a Nemzeti alaptantervre hivatkozni.

#### Irodalomjegyzék

- [1] Alberti, Gábor 2000. Lifelong Discourse representation Structure. In: Poesio–Traum: Gothenburgh Papers in Computational Linguistics 5. Gotheborg University, 13–20.
- [2] Atkinson, Rita L.– Atkinson, Richard C.–Smith, Edward E.–Bem, Daryl J.–Nolen-Hoeksema, Susan 1999. Pszichológia. Budapest. Osiris Kiadó. 1999
- [3] Dárdai Ágnes 2002. A tankönyvkutatás alapjai. Budapest–Pécs. Dialóg Campus Kiadó.

\* Már második osztályban megtanítják pedig, hogy a mondatban szereplő toldalékos szavak szóalakok.

- [4] Fóris Ágota 2010. Tankönyvvizsgálatok terminológiai és szövegnyelvészet szempontból. In: Fóris Ágota szerk. Magyar Terminológia. 3. évfolyam. 2. szám. Budapest.
- [5] Kárpáti Eszter 2006. A szöveg fogalma. Typotex, Budapest.
- [6] Kojanitz László 2005. Tankönyvanalízisek. In.: Iskolakultúra 2005/9. 135–143.  
[http://epa.oszk.hu/00000/00011/00096/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2005\\_09\\_135-143.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00096/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_09_135-143.pdf), letöltve 2016.9.01.
- [7] Tolnai Zsuzsa 2007. A szakszöveg értési folyamat dimenziói – szakszöveg értési stratégiák. In.: Gecső Tamás–Sárdi Csilla szerk. Nyelvelmélet – nyelvhasználat.

# HALLOM, JÁTSZOM, ÉRTEM! HALLÁS UTÁNI SZÖVEGÉRTÉS FEJLESZTÉSE INTERAKTÍV MESÉLÉSEL

## I HEAR, I PLAY, I UNDERSTAND TEXT COMPREHENSION PROBLEM REPAIR WITH INTERACTIVE STORYTELLING

Szatmáriné Márton Tímea <sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Petőfi Sándor Gyakorló Általános Iskola és Óvoda, Pallasz Athéné Egyetem, Magyarország

---

### **Kulcsszavak:**

szövegértési problémák,  
interaktív mesélés,  
képességfejlesztés,  
képesztégfejlesztés

### **Keywords:**

problems with comprehension,  
interactive storytelling,  
skills development

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2016. szeptember 12.  
Átdolgozva 2016. november 6.  
Elfogadva 2016. november 15.

---

### **Összefoglalás**

A szövegértési problémák gyökerei már az óvodás korú gyermeknél is felfedezhetőek.[1] Fontosnak tartom, hogy a kisgyermek életkori sajátosságait, érdeklődését figyelembe véve előzzük meg/ orvosoljuk a problémát, amelyre a cikkben olvasható módszer az egyik legmegfelelőbb: az interaktív mesélés. Az interaktívan folytatott mesélés során hangsúlyossá válik a mese és a játék összekapcsolódása, ami még inkább igazolja a benne rejlő fejlesztési lehetőségeket. Bemutatásra kerül a módszer sajátossága, előnye a gyermek és a pedagógus szempontjából egyaránt.

A kutatásban induktív kutatási módszereket alkalmaztam, szóbeli kikérdezést és megfigyelést, ezért egy konkrét mesén keresztül prezentáltam az interaktív mesélést kísérleti és kontrol csoport segítségével.

### **Abstract**

The root of text comprehension problems can be detected as soon as kindergarten age. It is of utmost importance that we identify and prevent the issues with taking the children's age characteristics and interests into consideration. The best method I can offer is the so called interactive storytelling. When using this method we put emphasis on the engagement of tales and games that proves the potential of development that lies within. I shall present the characteristics of this method and the advantages for both children and teachers.

To back up my hypothesis I used inductive research methods, verbal questioning and observation with using one specific story in an experimental and a control group.

---

## **1. Bevezetés**

Óvodapedagógusi pályám során egyre gyakrabban találkozom olyan gyermekekkel, akik beszédészlelési, beszédértési, később pedig szövegértési nehézségekkel küzdenek. Az anyanyelv

---

\* Kapcsolattartó: Szatmáriné Márton Tímea  
E-mail cím: marion.timea@gyakorlo.kefo.hu

elsajátítás zavarainak felismerése óvodáskorban különösen nehéz, mert a tünetek sokszor nem csak a gyermek beszédével, illetve nem azzal kapcsolatosan jelentkeznek, ezért gyakran rejtve is maradnak akár kisiskolás korig. Ebből kifolyólag a prevenciók tevékenységei egyre inkább foglalkoztattak. „Az óvónő munkájában a gyanújelek felismerése, majd pedig a fejlesztés mielőbbi megkezdése az elsőrendű feladat.”[2]

Állandó kérdéssé vált számomra, hogy mit tudok tenni annak érdekében, hogy kellően felkészült és iskolaérett gyermeket neveljek? „A szövegértő olvasás képességének tanítása a magyar oktatási rendszerben tradicionálisan az alsó tagozatos évekre koncentrálódik [...] ez a képesség már jóval a betűk elsajátításának megkezdése előtt előkészíthető, és életünk minden szakaszában fejleszthető”[3] Az óvodáskorú gyermek készség és képesség fejlesztésében [4] jelenjenek meg azok a területek, amelyek a szövegértő olvasás megfelelő szintű kialakulásához vezetnek.

Óvónőként hogyan tudom ezt a tevékenységet úgy véghezvinni, hogy ne sérüljön a gyermek alapvető igénye? Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja a következőket mondja ki: „A játék a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége, s így az óvodai nevelés leghatékonyabb eszköze. A játék - szabad-képzettársításokat követő szabad játékfolyamat - a kisgyermek elemi pszichikus szükséglete, melynek mindennap visszatérő módon, hosszantartóan és lehetőleg zavartalanul ki kell elégülnie. A kisgyermek a külvilágból és saját belső világából származó tagolatlan benyomásait játékában tagolja. Így válik a játék kiemelt jelentőségű tájékozódó, a pszichikumot, a mozgást, az egész személyiséget fejlesztő, élményt adó tevékenységgé.” [7] Ha az óvodás korú gyermekek alapvető tevékenysége a játék, úgy a mesék világa az ő alapvető közegük. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja a következőket mondja ki: „A mese különösen alkalmas az óvodás gyermek szemléletmódjának és világvéleményének kialakítására. Visszaigazolja a kisgyermek szorongásait, s egyben feloldást és megoldást kínál. A tárgyi világot is megelevenítő, átéltesítő szemléletmódja, és az ehhez társuló, a szigorú ok-okozati kapcsolatokat feloldó mágikus világvéleménye, csodákkal és átváltozásokkal ráébreszt a mélyebb értelemben vett pszichikus realitásra és a külvilágra irányított megismerési törekvésekre.” [7]. Az óvodában töltött szakmai gyakorlatom tapasztalatai azt bizonyítják, hogy ezeket a területeket megérintve dolgozhatunk velük a leghatékonyabban. Hiszen az interaktív mesében szorosán, összefonódva megtalálható mindkét alapvető tevékenység: a játék és a mesélés, így válik a szövegértés fejlesztésének egyik legkiválóbb lehetőségévé. [8]

Szinger Veronika tanulmánya [5] a különböző óvodai programokat vizsgálta az írás-olvasás előkészítés tükrében. A legtöbb óvodai program három fő terület fejlesztését részesítette előnyben: kommunikáció, mozgás, értelmi képességek fejlesztése. Vizsgáljuk meg ezen a három szemüvegen keresztül az interaktív mesélés hatékonyságát.

A gyermekek megélik a mesét, meg is értik a történetet (beszédértés), hiszen az képi formában jelenik meg számukra, a fantáziájuk pedig kiegészíti a hiányzó részleteket. A szereplők kommunikálnak egymással, utánzásos szövegmondással, vagy önálló mondatalkotással. A beszédprodukció nemcsak ebben a formában jelenik meg, hanem a mesébe ágyazott versek, mondókák mondogatásával is. A játszók folyamatosan üzennek egymásnak a tekintetükkel, mimikájukkal, testtartásukkal, gesztusaikkal, tehát használják a non-verbális kommunikáció elemeit. Az ügyes történetmondó az ismeretlen szavakat a mesén belül magyarázza vagy magyaráztatja meg a gyermekekkel úgy, hogy mindvégig szerepben marad. Tehát a szókincs bővítés egy spontán folyamat, nem válik didaktikussá. A szövegek megértéséhez elengedhetetlen a szókincs gyarapítás.

Az interaktív mesélés során az interaktivitás nemcsak a hallgatóság azonnali bevonásán értendő, hanem a mozgásos tevékenységek alkalmazásán is, hiszen, ha kutat, házat vagy sűrű erdőt akarunk alkotni, nagymozgásokra lesz szükség, ugyanúgy, mint a meneteléshez, békaugráshoz, amit a „mintha” játék során használunk fel. A beillesztett dalokat is helyzetváltoztatással ritmikus ütögetéssel, játékkal kísérjük. Az eszközök, jelmezek használatához és a jelmezek által adott szerepek megformálásához szükség van apró, kis mozdulatokra, a finommotorikára.

A történet során a gyermek ok-okozati összefüggéseket lát meg, tár fel. A mese döntésekre, ítéletalkotásra sarkallja, így folyamatosan gondolkodik. Észleli, érzékeli a külvilág rezdüléseit, válaszokat ad rá, figyelme éber, hiszen érdeklődése a játék iránt intenzív. Dramatizálás során

képzelete és a kreativitása fejlődik. Kreatív ember jellemzője a merészség, a nyitottság az új elképzelések iránt, a gyors reagálás váratlan helyzetekre. A gyermek éppen ezt éli át szegénylegényként, vagy próbatételek elé állított királylányként/királyfiként. „A mesék világa nem a gyermek fantáziáját tükrözi, hanem a gondolkodását; azt a képet, amit környezetéről - amely tele van jó és gonosz óriásokkal, tündérekkel és vasorrú bábákkal - alkot, és azokat a hipotéziseket, magyarázó elveket, amelyek ennek a (más módon felfoghatatlan) világnak a működését számára érthetővé teszik.” [6] A játék közösségi tevékenység, melyben nagymértékben fejlődik a játszó empátiája, toleranciája, szocializációja. Köralkotásnál megfogják egymás kezét, ha barlangot jelenítenek meg, hozzáérnek egymás vállához. Játékos tevékenység közben, spontán módon sajátítják el az együttműködés szabályait, a különböző viselkedésmódokat. A szerepek által megformált attitűdökből következtetéseket vonnak le és kialakulnak az erkölcsi normák. A helyszínek (erdő, rókalyuk, palota...) megjelenítésekor gyakran alkotnak a gyermekek különböző térformákat, vagy főhősként útvesztőkön, kanyargós utakon (tárgyak, személyek megkerülése) haladnak keresztül, amely által a téri orientációjuk kiválóan fejlődik.[5].

Kutatási eljárásom során bizonyítottam, hogy az interaktív mesélés hatékonyan fejleszti a szövegértést.

## 2. Az interaktív mesélés mint módszer

A pedagógiai módszereink megválasztása mindig a gyermek sajátosságait szem előtt tartva történik. Ha a gyermek már nem képes tartósan egy helyben ülni, nem képes tartósan elmerülni egy tevékenységben, mert keveset mozog a friss levegőn, játszótéren, vagy egyszerűen, mert hozzászokott a televízió, számítógép, tablet és az okos telefon vibrálásához, akkor nekünk kell más, új eljárásokat keresni, hogy a megismerési folyamatokat hatékonyabbá tegyük. „Attitűdváltás történik a mesemondáson belül. Az élőszóval azonosult népmesét már nem a mesemondás hagyományos körülményei jellemzik, hanem új funkciók, új alkalmak, új tanulási módok, új mesemondó típusok.” [9]

Interaktív mesélés alatt a fejből mondott, élményszerű mesemondást értem, amelyet minimális kitéréssel (szómagyarázat, gyermek önálló gondolata) mozgással, játékkal kísérünk. Az interaktív mese a gyermekek aktív részvételével kialakított közös játék, amelyben a pedagógus a mesélő, a gyermekek a játszó szereplők. A mesetudatot segítik az alkalmazott kellékek, jelmezek, stilizált díszletek. A játék elsődleges célja mindig az élménynyújtás.

A történet elmondása közben a gyermekek önként jelentkeznek a szerepekre, és így rögtön megelevenedik számukra a mese. Bevonásuk egy-egy stilizált jelmez vagy kellék kézbe adásával történik akkor, amikor az a figura aktuálissá válik a mesében. A hallgató az első pillanattól kezdve részesévé válik a történetnek, eldöntheti, hogy aktív vagy passzív szerepet kíván vállalni, illetve az intenzitás felvállalását egy mesén belül ő maga határozza meg, szituációtól függően. A háttérben meghúzódni vágyók is aktívan részt vesznek/vehetnek, ők alakítják a kutat, a házat, vagy a sűrű erdőt. Ebben a mesében még az is megtörténhet, hogy egy gyermek több szerepet is felvállal, például ő a bajbajutott hangya, de szúrós, tövises bokor is a következő jelenetben. Tehát senki nem marad kívül a mesén. Az interaktív mesében a történetmondás sokkal intenzívebben történik, mint a klasszikus mesénél, hiszen a mesemondó élőszóval alkotja meg a képzelte mesei helyszíneket (szókulissza), a szereplők jellemét, hogy a játszóknál minél hitelesebben lássák a cselekményt, formálják meg a karaktereket. A „szóvivő” kommunikál a közönséggel, kiszól a meséből, aktualizál, megmagyaráz bizonyos dolgokat.

A gyermek biztonságban érzi magát a foglalkozás alatt, mert a pedagógus is aktív megélője a mesének, segítője minden kisgyermeknek minden mesei helyzetben, akár szerepbe lép, akár nem. A játszó, mivel nem ismeri a mesét, ezért nagymértékben támaszkodik az „irányítóra”, szöveg utánmondással sajátítja el a magyar nyelv szerkezeti sajátosságait, kultúránk gazdag szókincsét, a népi kifejezéseket. „... a mesét hallgató gyermek öntudatlanul sajátítja el azt is, hogy miként szerveződik egészé egy szöveg, hogyan épülnek fel egymás után a mondatok és a bekezdések.” [10] Mese közben a történetközlőnek lehetősége van rá, hogy karakteréhez hűen magyarázza meg az ismeretlen szavakat úgy, hogy az ne zökkentse ki a gyermeket a meseélmény folytonosságából. Cselekvésen keresztül érti meg a történet szövegét, tanul mesei igazságokat, sajátítja el erkölcsi normákat. Képessé válik az önismeretre, a világban való eligazodásra, így

fejlődik szocializációja. Az interaktivitás megengedi, hogy a játzó kreatív legyen, saját ötleteit, elképzeléseit belehelyezze a történetbe. Természetesen a mesemondónak ügyelnie kell rá, hogy a mese vezérfonala megmaradjon.

Az interaktív mesélés módot ad a gyermekeknek egy más fajta közösségi játékra, amely magába ötvözi a drámapedagógia és az interaktív színház bizonyos elemeit. Az élménynyújtáson túl komplex módon formálja a gyermek gondolkodását, személyiségét, lehetőséget ad a pedagógusnak a játzóok teljes körű fejlesztésére.

### 3. A kutatás bemutatása

Hipotézisem alátámasztásaként kísérleti és kontroll csoporttal dolgoztam, mindkét csoportnak ugyanazt a történetet, A Marci és az elátkozott királylány című mesét [11] meséltem el más-más módon. Előbbinél az interaktív mesélést részesítettem előnyben, az utóbbinál a hagyományos, klasszikus értelemben vett mesemondást. A két csoport megfelelt a kutatási hiteles paramétereknek. Az alanyok kiválasztási szempontjai voltak: a nagycsoportos korosztály, a négy fiú, három lány (interaktív meséhez szükséges nembeli arányok) és az azonos szintű értelmi képességek. Mindkét csoportba olyan gyermekeket választottam, akik ismertek engem az óvodából, de nem a saját csoportomba jártak. Ennek előnye az volt, hogy mindannyian bizalommal fordultak hozzám, ugyanakkor kellő szociális távolságban álltunk egymástól. Így a kutatás szempontjából objektívebb volt a hatásfokmérés. Egyenlítette az objektív körülményeket, hogy olyan csoport gyermekei voltak ők, akik, még nem találkoztak az interaktív mesélési technikával.

Kutatási módszereim az óvodások életkori sajátosságaihoz igazodván a szóbeli kikérdezés és a megfigyelés voltak. [12] A két csoport foglalkozásairól videó felvétel is készült, amelyen keresztül megfigyelési szempontokat megállapítva– visszatekintéskor - a gyermekek reakcióit vizsgáltam. A mesélést követően a gyermekeknek külön-külön kérdéseket tettem fel az elhangzott/eljátszott meséről. Az azonos interjúkérdések után meghatározott szövegértési szempontok szerint kielemeztem a kapott válaszokat. Mérési következtetéseket az interjúk és a videó elemzések eredményeit egybevetve vontam le.

Az interjú a kikérdezés egyik alapváltozata. „A kikérdezés módszerének lényege, hogy valamely kutatás keretében kérdések segítségével információkat gyűjtünk, s ezek alapján következtetéseket vonunk le.”[13] Az általam alkalmazott kikérdezés szóbeli, hiszen óvodásokkal dolgoztam, akik nem tudnak írni, olvasni. Azon belül az egyéni kikérdezést választottam, mert csoportos beszélgetések során gyakran előfordul, hogy a kisgyermekek egymás szavába vágnak, esetleg valaki mást hallva, megváltoztatják véleményüket. Az egyéni interjún keresztül biztosan le tudtam mérni, hogy adott gyermeknek milyen véleménye, milyen élménye volt a meséről. A módszer alkalmazása során a strukturálatlan, nyitott kérdéses interjú mellett döntöttem. A strukturálatlan interjú „... lehetővé, sőt szükségessé teszi a kérdezésben az improvizációt.” [14] Erre azért volt szükség, hogy konkrétan meggyőződhessenek arról, hogy az óvodás valóban érti-e a feltett kérdést. A kérdések és a kérdéssor összeállításakor törekedtem az egyértelműsége, a konkrét megfogalmazásra, hogy az általam feltárandó terület: a szövegértés és a mese élmény mértéke a lehető legpontosabban mérhető legyen. Ez a módszer lehetőséget nyújtott arra is, hogy ne csak a direkt szövegtartalmat vizsgáljam, hanem a mese által megalkotott mögöttes tartalmakat is, illetve a gyermek érzelmi viszonyulását a meséhez.

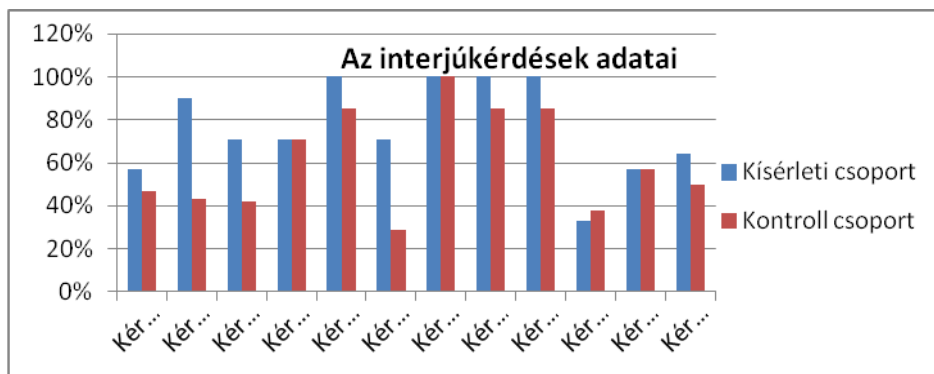
Az interaktív mesélés során a kísérleti csoport gyermekei végig cselekvő alanyai voltak a foglalkozásnak. A hagyományos, klasszikus értelemben vett mese során a kontroll csoport tagjaival közösen leültünk a csoportszobában a szőnyegre, és én fejből, minden eszköz, nagymozgás nélkül meséltem el ugyanazt a mesét, amit a kísérleti csoportnak. Természetesen a gesztikulációt, a mimikát, a vokális elemeket használtam.

A kutatás kivitelezése a következőképpen zajlott: az elhangzott mese után egy gyermeket kikérdeztem, míg a többiek a csoportszobában játszottak. Ha az első gyermek végzett, játszani ment, és jött a következő alany. A gyermekek nem hallották a kérdéseket, csak az interjú alkalmával és egymás válaszaiba sem nyerhettek betekintést. Az elhangzott válaszokat papírra lejegyeztem majd pontozással értékeltem, és százalékosan meghatároztam a szövegértés mértékét.

Mindkét tevékenységről videó felvétel készült. Azért találtam célszerűnek ezt a fajta rögzítési technikát, mert ez lehetővé tette az alapos vizsgálódást, a legkisebb részletek jelentőségének feltárását, különös tekintettel arra, hogy a foglalkozás vezetője és az elemző személy is én vagyok, ami igen csak megnehezítette volna a megfigyelés folyamatát. Ezen kívül így a szituáció többször, azonos módon reprodukálható. A videó felvételhez kapcsolódó megfigyelést két, azonos kondíciókkal rendelkező szempontcsoportban rögzítettem. A meséhez illeszkedő megfigyelési szempontokat a felvétel után állítottam össze a Móra János által kidolgozott megfigyelési szempontrendszer alapján [15]. A szempontok kiválasztásánál törekedtem arra, hogy minél objektívebben mérhető legyen a mese élményszerűsége, élvezhetősége, a gyermekek aktivitása. A mérőeszköznek megfelelően 1-5-ig pontoztam a résztvevők 'teljesítményét', majd összesítettem.

#### 4. Kutatási eredmények

A következő diagramon láthatjuk a szó szerinti szövegértés és a szöveg mögöttes tartalom értelmezésére vonatkozó kérdések kielemezését.



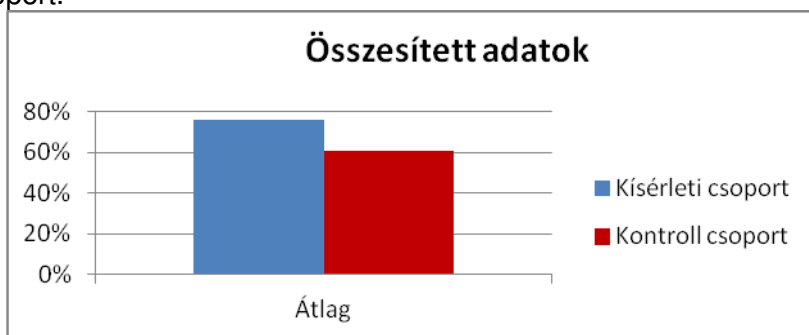
1. diagram: A kérdésekre adott válaszok kiértékelése mindkét csoport esetében

Az interjúkérdések a következők voltak: 1) Mi az a szolgálat? 2) Marcinak mi volt a dolga a békánál? Mit dolgozott? 3) Mit vitt haza az apjának az első szolgálat után? 4) Mit vitt haza az apjának a második szolgálat után? 5) Miért nevettek ki a testvérei, amikor a bort vitte haza Marci? 6) Miért volt ez „varázssor”? 7) Mi történt a mesében a békával? 8) Hogyan változott át a béka? Mit tett Marci ezért? 9) Mit vitt haza az apjának a harmadik szolgálat után? 10) Hogyan végződött a mese, miután hazavitte a királykisasszonyt? 11) Miért voltak irigyek Marci testvérei? 12) Ha te lettél volna Marci helyében, hittél volna a békának? 13) Meséld a békáról! Milyen volt ez a béka? 14) Miért nem akarta Marci meggyújtani a farakást? 15) Melyik szereplő lettél volna a mesében? 16) Melyik részt élvezted a mesében a legjobban?

Az 1. diagram kérdései közül némelyik (2,3,4,9) kifejezetten a hallott szöveg szó szerinti, vagyis a tartalom szerinti értésére vonatkozott, némelyik (1,5,6,7,8,10,11,14) pedig a szöveg mögött rejlő tartalmak megértésének elemzésére irányult. A szó szerinti szövegértésre vonatkozó kérdések a gyermek bizonyos kognitív funkcióira támaszkodva (verbális memória), annak analóg gondolkodásra, lényegkiemelésre való képességét elemezték. A szövegben megbúvó, mögöttes információk kiszűrésére, rendszerezésére, vagyis a szöveg értelmezésére vonatkozó kérdések a

gyermek konstruktív gondolkodását, rendszerező képességét vizsgálták. A szövegértés két típusának részletezése jelen kutatásnak és a publikációnak nem képezik részét.

Az 1. diagram alapján megállapítható, hogy a kísérleti csoport 12 kérdésből nyolc esetben jobban, kétszer pedig ugyanolyan jól válaszolt. Csak egyetlen egy esetben teljesített gyengébben, mint a kontroll csoport.



2. diagram: Az 1. diagram eredményeinek összesítése

A 2. diagramokon a mérési átlag kimutatása szerint a kísérleti csoport szöveg- és szöveg mögöttes tartalom megértése 76%-os lett, míg a kontroll csoporté 61%. Az adott csoportokkal végzett kutatási adatok azt bizonyítják, hogy az interaktív mesélés az általa adott lehetőségekkel (érzelmi előkészítés, szemléltetés, szómagyarázat, cselekvés közben gondolkodás) jobban megalapozza a szöveg pontosabb megértését, valamint az emocionális fejlesztést.

A kikérdező kérdőív nyitott kérdéseiből fakadóan bizonyos kérdésekre (12.13.15.16.) adott válaszok nem voltak számszerűsíthetők, mivel a gyermekek mesetudatát, érzelmi attitűdjeit és azonosulását, a mese élményszerűségét mutatták meg. Az említett pontokban kapott válaszokat nem tartalmazza az 1. diagram, ezeket az adatokat az alábbi táblázatok rögzítik, hiszen szubjektív mivoltuk miatt értékelésük inkompatibilis volt a 1. diagram numerikus értékelésével.

1. táblázat: nyitott kérdéseket tartalmazó kikérdező kérdőív összegző táblázata

kikérdező kérdőív elemzése			
<b>12. kérdés: Ha te lettél volna Marci helyében, hittél volna a békának?</b>			
<b>Kísérleti csoport</b>		<b>Kontroll csoport</b>	
Gyermek	válaszok	Gyermek	válaszok
K.A.	igen	B.P.	igen
B. A.	igen	Cz.B.	igen
K.D.	igen	B.Cs.	igen
B. J.	nem, mert a békák nem tudnak beszélni	B. E.	igen
Sz. L.	igen	H.E.	igen
N. K.	igen	K.P.	nem (mert csúnya és nem akarok szolgálni)
P. Z.	igen	P.Zs.	igen
igen- 6 db nem- 1 db 85 % igen		igen- 6 db nem- 1 db, ami rejtett igen 100 % igen	
<b>13. kérdés: Mesélj a békáról! Milyen volt ez a béka?</b>			
<b>Kísérleti csoport</b>		<b>Kontroll csoport</b>	



Gyermek	válaszok	Gyermek	válaszok
K.A.	parancsolgató, irigykedett, parancsolgatott, gonosz volt a mesében	B.P.	elátkozott béka, királykisasszony, de elvarázsolták
B. A.	parancsolgató, jó volt, királylány volt	Cz.B.	zöld, pöttyös, brekeg, kék a szeme, jó
K.D.	elvarázsolt béka, aki kiszabadult az átokból	B.Cs.	zöld, nagy, jó
B. J.	jó volt	B. E.	zöld, beszél, meg ugrál
Sz. L.	jó szívú, mindent odaadott Marcinak, ami kell	H.E.	nagy és brekegett, jó volt
N. K.	zöld, jó volt	K.P.	rossz volt, mert mindig főnökösködött
P. Z.	varázsbéka, elátkozta egy boszorkány, ő egy királylány	P.Zs.	zöld, négy lába van és nyálkás, jó

**85% pozitív szereplőnek ítélte a békát.**

**85% pozitív szereplőnek ítélte a békát.**

**15. kérdés: Melyik szereplő lettél volna a mesében?**

Kísérleti csoport		Kontroll csoport	
Gyermek	válaszok	Gyermek	válaszok
K.A.	királykisasszony	B.P.	béka
B. A.	Marci	Cz.B.	Marci, mert ő volt a legkisebb
K.D.	Marci	B.Cs.	királykisasszony
B. J.	béka	B. E.	királykisasszony
Sz. L.	béka	H.E.	a szegény ember (az mondta a legjobbat)
N. K.	Marci	K.P.	Marci (mert elégette a békákat)
P. Z.	Marci	P.Zs.	Marci (ő vitte haza a legjobbakat)

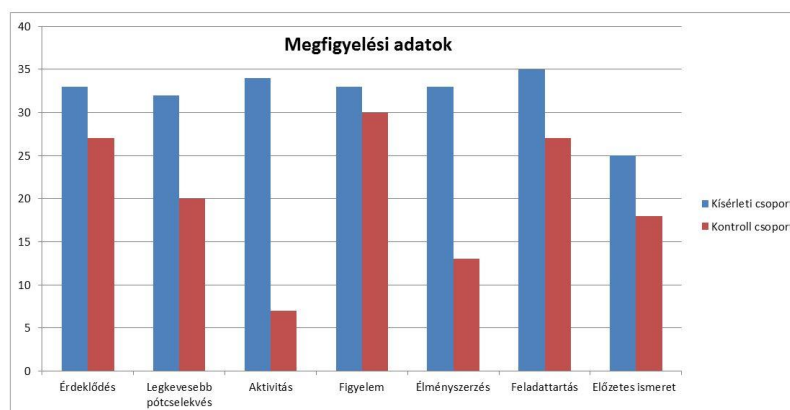
lányok válasza: béka, vagy királykisasszony  
fiúk válasza: Marci

2 lány válasza: béka, vagy királykisasszony  
1 lány válasza: szegény ember  
3 fiú válasza: Marci  
1 fiú válasza: béka

16. kérdés: Melyik részt élvezted a mesében a legjobban?			
Kísérleti csoport		Kontroll csoport	
Gyermek	válaszok	Gyermek	válaszok
K.A.	végét, amikor feleségül vette a lányt	B.P.	elégedte a békákat
B. A.	amikor Marci király lett	Cz.B.	Marci király lett
K.D.	amikor király lettem	B.Cs.	átváltozott a béka
B. J.	amikor parancsolgatott a béka	B. E.	amikor a legszebb ruhát kiválasztotta Marci
Sz. L.	amikor Marci könyörgött, meg meggyújtotta a farakást	H.E.	a 2 testvér viszi a hordót
N. K.	amikor a fánál elváltak a testvérek egymástól	K.P.	belesöpri Marci a tűzbe a békákat
P. Z.	amikor a fánál elváltak a testvérek egymástól	P.Zs.	amikor hozták a bort

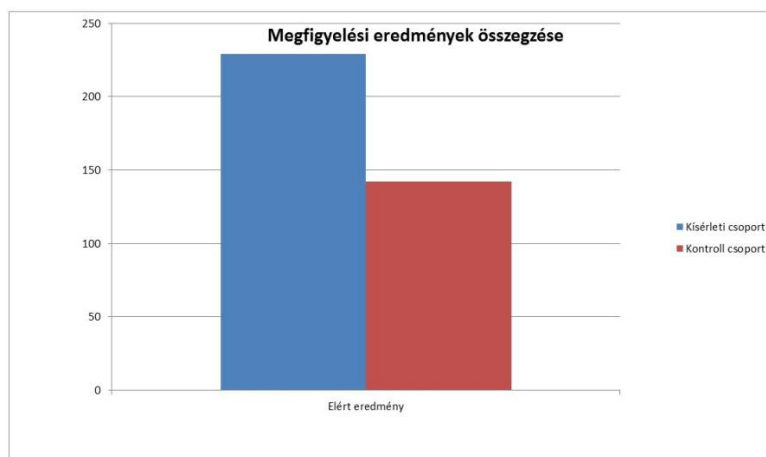
A táblázatokban szereplő nyitott kérdések a két csoport szubjektív élményeit térképezték fel. A kvantitatív százalékos adatok a kontroll és kísérleti csoport válaszeredményeinek objektívabb összegzését segítették.

A videómegfigyelési szempontok kiválasztásánál az objektív mérhetőségre törekedtem. A következő kitételek alapján dolgoztam: 1) érdeklődés 2) legkevesebb pótcselekvés 3) aktivitás 4) figyelem 5) élményszerzés 6) feladattartás 7) előzetes ismeret. Ezek alapján mérhetővé vált az egyén és a csoport teljesítménye egyaránt, valamint az általam irányított tevékenység sikeressége.



3. diagram: A videómegfigyelési szempontok kiértékelése mindkét csoportra vonatkozóan

A 3. diagramon megfigyelhető, hogy a kísérleti csoport a kontroll csoporthoz viszonyítva minden megfigyelési szempontban jól, vagy kiemelkedően jól teljesített. A kísérleti csoport résztvevői sokkal motiváltabbak, élménycentrikusabbak voltak, mint a kontrollcsoport tagjai, tehát az új ismeretekhez nyitottabban, érdeklődőbbben álltak, így a megismerési folyamatok, a tudás megszerzése elmélyültebben zajlott, igazolván az interaktív mesélés módszer hatékonyságát.



4. diagram: a 3. diagram eredményeinek összesítése

A megfigyelési eredmények (kísérleti csoport 229, kontroll csoport 142 pont) ponteredményei a kutatott mintában bizonyítják, hogy az interaktív mesélés élményszerűbb, szövegértés szempontjából hatékonyabb volt a résztvevő gyermek körében. Érdeklődésüket nem csak felkeltette a mese, de fent is tudta tartani a játék végéig. Aktívan, cselekvés közben tettek szert új tapasztalatokra, új tudásra. A mérési adatok bizonyítják, hogy az interaktív mesélés hatékonyan segíti a szövegértést, az összefüggések meglátását. A gyermek könnyebben kikövetkezteti a szöveg mögött rejlő 'homályos' részeket, az apró utalásokat. Érzelmileg nyitottabbá válik a játék során, hiszen nem külső szemlélő, hanem belülről érintett szereplő. A mese átélése, a cselekvés során tanulás sokkal jobban elmélyíti az újonnan megszerzett ismeretet, illetve rendszerezi a már meg lévő tudást.

A megismerési és tanulási folyamatban elengedhetetlen szempont a gyermek motiváltsága. Ha az ismeretszerzés emocionálisan és mentálisan is élményt jelent, akkor a tudás befogadása mélyebb és intenzívebb lesz. A játék során élményhez szeretnénk juttatni a gyermeket. Olyan élményhez, amiben felszabadultnak, boldognak érezheti magát, mert teljesített, elért valamit. Csíkszentmihályi Mihály fogalmazta meg, hogy a „Flow” (áramlat) az a jelenség, amikor tudatunk harmonikusan rendezett, és magának a tevékenységnek a kedvéért szeretnénk folytatni, amit éppen csinálunk. Néhány olyan tevékenységi formára gondolva, melyekben az áramlat-élmény gyakorta jelentkezik – ilyen például a sport, a játék, a művészet és a különböző hobbik gyakorlása –, könnyebben megértjük, mi teszi boldoggá az embereket.”[16]

A fenti mérési eredmények arra engednek következtetni, hogy az interaktív mesélés kiválóan alkalmas a gyermek élményhez juttatására, az anyanyelvi nevelés komplex módon való gyakorlására, hiszen utánmondással gyakorolja a mondataalkotást, a szép kiejtést, mondókázik, versel a beépített népi vagy műalkotások által. Értelmezi a saját és mások szövegét és szerepét (érzelmi viszonylatban is), logikus következtetéseket hoz létre, emocionálisan tanul. A mozgáson, cselekvésen keresztül fejlődik a finommotorikája, téri orientációja, elsajátítja a társas viselkedés szabályait (illemszabályok, proxemika).

A kutatás által kimutathatóvá vált, hogyha az ismeretszerzés emocionálisan és mentálisan is élményt jelentett [17], a tudás befogadása mélyebb és intenzívebb lesz.

## 5. A kutatási eredmények összegzése

A kutatás háttérét biztosító elméletek és a mérési eredmények fényében megfogalmazható, hogy az interaktív mesélés komplex módon fejleszti a gyermek képességeit anyanyelvi- és értelmi fejlesztés és nevelés területén. A kutatás bizonyítja, hogy az interaktív mesemondás beszédértés, szövegértés mutatói jóval magasabbak, mint a klasszikus mesélés esetében. A gyermek beszédkedvének felkeltése a játék természetességéből fakad. A szerepbe bújás beszédre bátorítja. A játék során a nyelvi szerkezetek elsajátítása hatékonyabban történik (utánmondás), a spontán szómagyarázatok támogatják az ismeretlen szavak megértését, beépülését, gazdagítva

ezzel a gyermek passzív illetve aktív szókincsét. A szituációba helyezett kommunikációval elsajátítja a társadalmi normák által megkövetelt udvariassági formákat.

A játék során élményhez szeretnénk juttatni a gyermeket. A játszó szereplő érzelmi intelligenciája az interaktív játék során folyamatosan gazdagodik, nemcsak a szereplők érzelmeinek átélése során, hanem a szöveg mögött meghúzódó mélyebb mondanivaló kikövetkeztetése okán is. A társas kapcsolatok eljátszása lehetővé teszi a gyermek számára, hogy megtapasztalhatta viselkedésének ok-okozati viszonyát. A mesék erkölcsi mondanivalója, nevelése hatványozottabban jut el a játszóhoz, hiszen a saját bőrén érzékeli. A játékban úgymond „eltávolodva” [18] szerez tapasztalatot, nincs közvetlenül érzelmileg érintve, de a kapott tudást mégis beleépíti a saját valós életébe.

A gyakorlati tapasztalat és jelen kutatási eredmény mutatja, hogy az interaktív mesében való aktív részvétel magával vonja az értelmi képességek fejlődését. Hiszen a gyermek a játékban észleli az idő múlását, tájékozódik a mesei térben, figyeli a szereplők szövegét, érzelmi megnyilvánulásait. Emlékeztére hagyatkozik, amikor az előzetes tudás a játékban előkerül. A korábbi ismeretet összeköti a frissen megszerzett tapasztalatokkal, így gondolkodása magasabb szintre lép. Új egyéni, vagy kooperált megoldásokat hozhat létre a mesében, kreativitásának teret adva. „A szövegértés hatékonysága azon is múlik, hogy mennyire vagyunk képesek összekapcsolni az olvasottak tartalmára vonatkozó előzetes tudásunkat, véleményünket, élményeinket azzal, amit az adott szövegből hallunk vagy olvasunk.”[19]

Ez a mesélési technika kivitelezésében sokkal jobban alkalmazkodik a mai gyermek információ befogadásához. A kor gyermekének önfegyelme, beszédgyelme csekély. Szinte állandóan mocorog, nem tud nyugton ülni, örökmozgó. Figyelme szétszór, könnyen terelődik. Az interaktivitás a mesében lehetővé teszi, hogy a gyermek mozogjon, beszéljen, mondókázzon, énekeljen. Mivel a történetet ők maguk játsszák el, ezért figyelme tartós, vagy ha elkalandozik, akkor is egy-egy mesei fordulat képes visszaterelni azt.

Az interaktív mesélés által minden olyan terület fejleszthető, amely lehetővé teszi, hogy a gyermek később értő olvasóvá váljék, saját maga is tájékozódjon, kritikusan szemlélje a világot, társaival együttműködjön, így a gyermekközösség aktív alkotó tagja legyen, a társadalomba könnyen be tudjon illeszkedni.

## 6. Zárzó

Mi pedagógusok, az interaktív mesélés alkalmazásával lehetőséget nyújtunk a gyermek komplex fejlődésére játékon, mozgáson keresztül, a mese élményét fokozva. A gyermekek a játékban aktívak, cselekvők, érdeklődők. Megismertetjük őket bizonyos színházi elemekkel, ezáltal motiválttá válnak színházi élmények befogadására. A drámapedagógia eszközeit használva a mélyebb megértés, a következtető gondolkodás, az empátia útjára tereljük őket. Az interaktív színház, az interaktív mesélés és a drámapedagógia abban gyökeredzik, hogy a színház világát összeköti a pedagógiával. Mindhárom módszer az ember személyiségének teljes kibontakozását támogatja, alkalmazásukkal önálló, kreatív, alkotni képes, fiatalokat nevelhetünk.

Saját tapasztalatokra építve történik az információszerzés, amely során fejlődik az egyén szociális kompetenciája, érzelmi intelligenciája, pszichomotoros (mozgás, orientáció, beszéd) és kognitív funkciói (észlelés, érzékelés, emlékezet, figyelem, gondolkodás, szerialitás, intermodalitás). Segítségükkel minden olyan terület fejleszthető, amely lehetővé teszi, hogy a gyermek értő olvasóvá váljék, tájékozódjon, kritikusan szemlélje a világot, társaival együttműködjön, így a társadalom hasznos tagja legyen.

Nagy József professzor három alapvető kulcskompetenciát emel ki a személyiségfejlődés szempontjából: perszonális kulcskompetenciák (önvédő, önellátó, ön (én) szabályozó, ön (én) fejlesztő), szociális kulcskompetenciák (proszociális, kommunikatív, együttélési, érdekérvényesítő) és kognitív kulcskompetenciák (kommunikatív, tudás szerző, gondolkodási, tanulási). (Nagy, 2010) „... e kulcskompetenciák fejlettségi szintje meghatározza a személyiség fejlettségét és fejlődési lehetőségeit. A hagyományos pedagógiai kultúra túlnyomóan véletlenszerűen, spontán módon működteti a kognitív kulcskompetenciák gazdag motívumrendszerét, képességeit, változatos aktivitásait. Még nem eléggé valósul meg az alapvető pedagógiai cél, feladat: a tananyag által a kognitív kulcskompetenciák szándékos, tudatos működtetése, fejlődéssegítése. Az új pedagógiai

kultúra minden erre alkalmas tantárgy tartalmaival folyamatosan és szándékosan, tudatosan működtetheti a kognitív kulcskompetenciák alapmotívumait, alapképességeit és azok változatos aktivitásait.”[19]

Természetesen, mint gyakorló pedagógus vallom azt, hogy pedagógiai módszerünk akkor célravezető, ha a hagyományokra alapozva új eljárásokat is kipróbálunk. A klasszikus, hagyományos értelemben vett mesélést én magam is gyakran alkalmazom, hiszen a gyermek fantáziája, belső képi világa épül általa. A meghitt környezetben olvasott vagy elmondott mesék elcsendesítik a gyermek lelki világát, belső megnyugvást adhatnak. Ilyenkor csak a szöveg ereje, a vokális és a mimikai elemek együttes hatása érvényesül. Jó érzés látni, ha csak a pusztán hangunkkal elvarázsolhatjuk a gyermekeket.

Hangsúlyozom azonban, hogy a hagyományos értelemben vett mesélés túlsúlyban van az óvodás gyermek életében. Az óvodában a játékidő alatt, a csendes pihenő kezdetén az óvó néni legtöbbször könyvből mesél. Otthon napközben vagy elalvás előtt a szülők többsége szintén ezt a mesélési módot részesíti előnyben. Így nekünk, óvodapedagógusoknak más módokat kell keresnünk, mint a dramatizálás, bábozás, interaktív mesélés, amelyet a gyermek csak tőlünk, illetve színházi előadások során kaphat meg.

## Irodalomjegyzék

- [1] Gósy Mária: Beszéd és az óvoda, Budapest, Nikol Gmk, 1997, 65.p.
- [2] Gósy Mária: Beszéd és az óvoda, Budapest, Nikol Gmk, 1997, 35. p
- [3] Steklács János: Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak, Budapest, Okker Kiadó és Kereskedelmi Kft., 2009
- [4] Szinger Veronika: Kivárá és bontakozó írásbeliség- Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás előkészítésben, Könyv és nevelés, Olvasáspedagógia, IX. évfolyam, 2007/1. szám
- [5] URL:[http://epa.oszk.hu/01200/01245/00033/seged\\_0701/szv.pdf](http://epa.oszk.hu/01200/01245/00033/seged_0701/szv.pdf) [Megtekintés:2015.10.12.]
- [6] Szinger Veronika: Az írás-olvasás előkészítése az óvodai programok tükrében anyanyelvi nevelési tanulmányok I. Iskolakultúra-könyvek 29, Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs, 2005, 184-199.o.
- [7] URL:[http://www.iskolakultura.hu/ikulturafolyoirat/documents/books/anyanyelvi\\_nevelési\\_tanulmányok\\_1.pdf](http://www.iskolakultura.hu/ikulturafolyoirat/documents/books/anyanyelvi_nevelési_tanulmányok_1.pdf) [Megtekintés:2015.11.08.]
- [8] Ranschburg Jenő: A tündérmesék lélektanából, Eső irodalmi lap, Max-Kontír Bt., Szolnok 2001. (4. évfolyam) 2. sz., 90.p.
- [9] URL:<http://www.esolap.hu/archive/entryView/288> [Megtekintés: 2015.10.08.]
- [10] 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
- [11] URL: [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=157536.233760](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=157536.233760) [Megtekintés: 2016. 09.05.]
- [12] Bettelheim, Bruno: A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek, Budapest Corvina Kiadó Kft., 2011
- [13] Raffai Judit: Napjaink Magyar Mesemondói, 2002, 123.p.
- [14] Híd Evangélikus Missziói Magazin, Evangélikus Missziói Központ – Magyar Evangélikus Rádiómisszió, Pauker Nyomdaipari Kft, 2013
- [15] URL:[http://epa.oszk.hu/01000/01014/00107/pdf/EPA01014\\_hid\\_2013\\_10\\_115-126.pdf](http://epa.oszk.hu/01000/01014/00107/pdf/EPA01014_hid_2013_10_115-126.pdf) [Megtekintés: 2015.10.15.]
- [16] Boldizsár Ildikó: Meseterápia, Mesék a gyógyításban és a mindennapokban, Budapest, Magvető Könyvkiadó és Kereskedelmi Kft., 2010, 322.p.
- [17] Magyar népmesék 7. sorozat
- [18] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=f1uVRYufV7w> [Megtekintés: 2016. 02.20.]
- [19] Falus Iván: Bevezetés a Pedagógiai kutatás módszereibe, Budapest, Keraban Könyvkiadó, 1996
- [20] Falus Iván: Bevezetés a Pedagógiai kutatás módszereibe, Budapest, Keraban Könyvkiadó, 1996, 171.p.
- [21] Falus Iván: Bevezetés a Pedagógiai kutatás módszereibe, Budapest, Keraban Könyvkiadó, 1996, 179.p
- [22] Móka János: Drámaórák és foglalkozások megfigyelési szempontja kvalitatív kutatáshoz. Kézirat, Kecskeméti Főiskola Továbbképzési és Vizsgaközpont, Drámapedagógia szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés, Játékvezetés gyakorlat 1. kurzus, Kecskemét, 2015
- [23] Csikszentmihályi Mihály: Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája, Budapest, Akadémia Kiadó, 2001, 13. p.
- [24] Takács Gábor: Színház a határon. A TIE tíz éve Magyarországon, Ellenfény: tánc- és színházművészet, 2002. (7. évf.) 5. sz. 32-36. old.  
URL:<http://www.ellenfeny.hu/archivum/2002/5/1301-szinhaz-a-hataron?layout=offline> [Megtekintés:2015.10.21.]
- [25] Szinger Veronika: Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértésért, Anyanyelv- pedagógia, 2009/3.
- [26] URL:<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> [Megtekintés: 2015.10.10.]
- [27] Nagy József: A személyiség kompetenciái és operációs rendszere, Iskolakultúra, 2010. (20. évf.) 7-8. sz. 3-21.p, 20. p.  
URL:<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00149/pdf/2010-07-08.pdf#page=3> ([Megtekintés: 2013.03.28])

# AZ IFJÚSÁGÜGY MINT TÖBB DISZCIPLÍNÁRA ÉPÜLŐ TERÜLET

## THE YOUTH WORKER TRAINING AS A RESEARCH AREA WITH ORIENTATION OF MORE DISCIPLINES

Nagy Ádám <sup>1\*</sup>,

<sup>1</sup> Pedagógiai Kar, Pallasz Athéné Egyetem, Magyarország

---

### **Kulcsszavak:**

ifjúságügy,  
ifjúságsegítés,  
ifjúsági munka,  
diszciplínák

### **Keywords:**

youth affairs,  
youth work,  
disciplines

### **Cikk történet:**

Beérkezett 2016. október 10.  
Átdolgozva 2016. november 6.  
Elfogadva 2016. november 15.

---

---

### **Összefoglalás**

*A munkában az ifjúságügy – mint a fiatalokkal való multidiszciplináris kereteken nyugvó foglalkozás – elsődleges diszciplináris környezete kerül górcső alá, így bemutatjuk a neveléstudományi, a szociológiai, politológiai és szociális munka kapcsolatokat.*

### **Abstract**

*In this paper we try to show the disciplinar network of youth affairs, especially the primary links: the contacts with education, sociology, political science and social work.*

---

## 1. Az ifjúságügy diszciplináris gyökerei

A tudomány közössége(i) által kialakított hagyományos diszciplínák és szakmák elsődleges célja elsősorban az önazonosság [17] és más diszciplínáktól, professzióktól való elkülönülés meghatározása (lehatárolás és önmeghatározás)<sup>†</sup> [6]. Ezek a diszciplináris és professzionális alapokon álló tudományos közösségek „illetéktelen behatolásnak” élik meg az interdiszciplináris, interprofesszionális területek kialakulását (vö.: A tudományos forradalmak szerkezete; [7]). Ez a fajta – a hagyományos diszciplináris keretekbe nehezen illeszkedő gondolatvilág – is oka lehet a fiatalokkal való foglalkozás, az ifjúságügy hazai revolúciója késlekedésének. Az ifjúságügy – sok más megközelítéshez hasonlóan – több a XIX. század végétől érvényes diszciplínában gyökerezik. Egyszerre nyugszik egyéni (fiatal) és absztrakt, társadalmi csoportos alapokon (ifjúság). Ennek tükrében e narratíva elsődleges hagyományos diszciplináris környezetét legalább az egyén fejlesztésében érintett neveléstudomány; az egyént segítő szociális munka; a társadalmi csoport leírását végző szociológia<sup>‡</sup> és ugyanezen csoport befolyásolásában érdekelt politikatudomány adja<sup>§</sup>:

---

\* E-mail cím: adam@nagydr.hu

<sup>†</sup> „Azon a (szellemi, kulturális) téren belül, ahol a diszciplína szabályait betartják és betartatják, a diszciplínában manifesztálódó alá-fölérendeltség érvényesül ... vagyis a javak és hatalmak egyfajta szétosztása, illetve megszerzésének és átadásának kialakult és áthagyományozódott szabályai ... az akadémiai életpályát befutók számára a diszciplína és az abba való beilleszkedés biztosítja a bejutást a felsőoktatási intézménybe és az intézményen belüli pályafutást [6 pp. 167.].

<sup>‡</sup> Tekintsünk most el a „vadhajtásoktól”: a közsociológia vitától, a szociálpedagógiától stb.

<sup>§</sup> Egy konkrét példával élve pl. a táborozás a pedagógia számára táborpedagógia, a szociológiának a táborok ifjúságának változása (plázák és fesztiválok ifjúságává), a politológiának forráselosztás és intézményfenntartás, a szociális munkának pedig a tábor mint az esélyegyenlőség-méltányosság terepe és prevenció lehetőség jelenik meg.

Az ifjúságügy diszciplináris megjelenései:

- A neveléstudományban elsősorban: szabadidő-pedagógia, az egyén családon és iskolán túli fejlesztési lehetőségei, a pszichológiában az életkori sajátosságokon alapuló szociális viselkedéstanulás;
- A szociális munkában: az ifjúságsegítés, a mentálhigiénés, az egyéni élethelyzeti problémák megelőzése, megoldásainak támogatása;
- A szociológiában: az ifjúságkutatás, a társadalmi csoport rétegződésének, folyamatainak, szerkezetének leírása;
- A politikatudományban: az ifjúságpolitika, a társadalmi csoport viszonyrendszerének megváltoztatása, korrekciója.

## 2. Az ifjúságügy, mint a neveléstudományi diskurzus része

Szemünk láttára kibontakozó tudományelméleti tény, hogy a pedagógia-neveléstudomány, különösen a pedagógiai entográfia néven ismert irányzat a nevelést is kiszélesíti értelmezésében és nevelésnek tekinti a szocializáció szándékolt, de nem feltétlen tudatos hatását, a csoportok, szubkulturák\*, média stb. értékátadási folyamatait is [8]. E logika egész odáig megy, hogy elveti a pedagógus kiemelt nevelő szerepét, hanem az iskolában is a kortárs csoportok ilyen hatását emeli ki. Továbbmenve a nevelés sikere nem elsősorban egy ember pedagógusi egyéniségétől, sokkal inkább a fiatal magába foglaló közösségtől függ, így az egyén nevelése mindig a társadalmi feltételek függvénye, sőt tulajdonképpen az ember nem is a nevelés, hanem a közösség által válik társadalmi lényé [12]. Az bizonyos, hogy a nevelés általános vonása annak szociális mivolta, a szociális hajlam az ember lényegéhez tartozik [16]. Egy kortárs csoportban ugyanis nem az iskola igaz-hamis logikája érvényesül, hanem egyfajta szociális válasz születik a csoportbéli visszacsatolás során [10]. Továbbá lehetősége van a csoportbeli egyénnek a cselekedetei korrekciójára (és ezen korrekciós lehetőségek száma sem előre meghatározott), így kikísérletezheti saját követendő magatartásmintáit, s nem egy tanárban megszemélyesített tekintély kijelölne számára a követendő célt. Hovatovább a folyamat nem egy konkrét tárgyi tudást gyakoroltat, hanem az általános emberi viselkedés gyakorlására ad módot – miközben ráébreszti az egyént, hogy nem magányos lény – s így már nem az lesz a lényeges, hogy mit, hanem hogy hogyan csinál.

Így az ifjúságügy bizonyosan kötődik a pedagógiához, neveléstudományhoz. Noha a formális-nemformális-informális tanulás modelljével óhatatlanul kilépünk a hagyományos iskola falai közül, így kétségkívül túllépünk a csak didaktikailag megtervezett, formális keretek között tartott tanulásfogalmon, de a nemformális, informális tanulással nem lépünk ki magából a tanulás fogalmi teréből. A szociálpedagógia, szabadidőpedagógia léte, fogalmi tere, kialakulása is mind azt támasztja alá, hogy az iskolán kívüli nevelésnek van létjogosultsága a neveléstudományi paradigmán belül is.

## 3. Az ifjúságügy, mint a szociológiai diskurzus része

A neveléstudomány normativitásával ellentétben a szociológia elsősorban leíró jellegét kölcsönzi az ifjúságügynek (tegyük most félre a szakemberek közéleti szerepvállalásáról szóló közszociológiai vitát [1]<sup>†</sup> és annak magyar recepcióját ([5]; [13] stb.).

Leginkább az ifjúságszociológia tárgyaként értelmezzük (bár a háttérben meghúzódó szakmai, társadalmi, gazdasági elemek megismerése kapcsán többféle diszciplína kap szerepet<sup>‡</sup>) az ifjúsági

\* Szapu szerint az ifjúsági csoportkultúra olyan valós létezőként működik, a fiatalok abban megtalálják örömeiket [18], Mészáros ezt a „nagyobb átfogóbb kulturális közegben élő csoporthoz, társadalmi közeghez, térhez, réteghez köthető kulturális világ”-ként határozza meg [8, pp. 61]. „Míg korábban erősen kötődött e fogalom a devianciához, Mészáros inkább tekint rájuk úgy, mint valódi alternatív szocializációs színterekre, amelyek a fiatalok felnőtt társadalomba való beilleszkedését segítik” [3].

<sup>†</sup> Burawoy összeegyeztetőnek tartja a professzionális szociológiát, a közéleti irányító és emiatt nyilván normatív közszociológiai szereppel.

<sup>‡</sup> Hozzá kell tennünk, hogy az ifjúságszociológia és az ifjúságkutatás mellérendelés korántsem helytálló, hiszen ismertek demográfiai, kulturális antropológiai, pszichológiai, pedagógiai, politikai, szervezelméleti kutatási paradigmák is a fiatalokkal kapcsolatban,

korosztályok megismerését. „Ez a diszciplína segít megérteni a nemzedékiség kialakulásának kérdéseit, ezen belül a serdülőkorúak, valamint a fiatal felnőtt kor elkülönülésének folyamatát a gyermeki és felnőtt világtól, a család funkcióváltozásait és a szerepstruktúrák átalakulását, a demográfiai folyamatok változásait” [11 pp. 619]. Az ifjúságszociológia kutatója a szocializációs kérdéseket, a kultúra átörökítésének egyedi és kollektív mechanizmusait, az ifjúsági szubkultúrákat, a fiatalokat mint kulturális szokások megtestesítőit, szimbólumhasználókat, sajátos társadalmi hálózatok alkotóit, egyedi szokások gazdáit, tőkék birtokosait, vagy a kultúra egyéb hordozóit. Mind az egyének csoportképződési mind a társadalmi nagycsoport különböző csoportokká bomlási folyamata és szerkezete szociológiai kutatásokon keresztül érthető meg, s a korosztályon belüli társadalmi egyenlőtlenségek, az esélykülönbségek, kockázati tényezők azonosítása is az ifjúságszociológia tárgykörébe tartozik. A szociológiai diszciplína részeként is értelmezhetjük az ifjúsági szervezetek, illetve az ifjúsági közösségek és formalizáltságuk vizsgálatát, társadalmi hasznosságuk, döntéshozatali mechanizmusuk, beágyazottságuk, működési dinamikájuk tárgyalását. De itt érhető tetten maga a szocializációs ágensek vizsgálata, a társadalomtörténeti szemléletmódok és ezen belül a demográfiai átmenet ifjúsági relevanciája\*, s a szabadidő mint a posztmodern szocializációs közeg is társadalmi konstrukció.

#### 4. Az ifjúságügy, mint a politikatudományi diskurzus része

Az ifjúságpolitika, mint közpolitika probléma-feladatjellegű transzformációs feladatot lát el az ifjúságkutatás problémafeltáró és az ifjúsági munka feladatmegoldó funkciója között<sup>†</sup>. A politikatudomány ifjúságügyi értelmezésben elsősorban a fiatalok közéleti részvételével, az érdekartikulációs folyamatokkal, illetve az ifjúsági terület koherens rendszerkénti értelmezésével foglalkozik. Leírja intézményeinek társadalmi jelenségekre adott válaszait, azok hatásait, az ifjúságszakmai folyamatokat. Foglalkozik a fiatalokért felelős intézményrendszer és a fiatalokat érintő döntéshozatal leírásával, elemzésével, magyarázatával, s az ifjúságpolitikai elképzelések, stratégiák, cselekvési tervek, monitoring-koncepciók, indikátorfejlesztések elemzése is politikatudományi feladat [11].

Míg az ifjúságügy neveléstudományi aspektusa alulról felfelé építkező (bottom-up) rendszer, amely a fiatalok egyéni és közösségi szükségleteiből épül fel, addig a politikatudomány szemlélete szerint az ifjúsági világ a közpolitikák egyik szegmenseként jelenik meg. Így az ifjúságpolitika jellegéből következően a fiatalokat mint társadalmi csoportot értelmezi (kivéve a fiatalok mint egyének választói magatartását kutató irányzatot).

#### 5. Az ifjúságügy, mint a szociális munka diskurzus része

A szociális munka diskurzusa alapvetően támaszkodik a szükségletekre, azaz az egyén – esetünkben a fiatal – fizikális, pszichoszociális és szociokulturális erőforrásaira, illetve az elsődleges, másodlagos és harmadlagos megelőzésre [2], valamint mindezek pozitív szemléletű pandantjára az egészségfejlesztésre (vö.: a WHO egészségdefiníciójával). Ez utóbbival a korábbi preventív szemlélet a posztmodern társadalomban egyfajta szolgáltatási megközelítéssel teljesebben ki a szociális munka terében. „Nem elsősorban azért érdemes szolgáltatást nyújtani, hogy megelőzzünk valamit, hanem, hogy minél teljesebb életet élhessünk” [19]. Példaként hozhatók erre a baba-mama klubok, de a nyugdíjba vonulók sem azért kapcsolódnak be nekik (és nem kis részben általuk) szervezett és nyújtott szolgáltatásokba, hogy bármit preventáljanak, hanem azért másképp nehezebben elérik ki társas szükségleteiket, vagy mert ilyen csoport

amelyben a fiatalok élethelyzetén és életmódján túl cselekvési motivációjukról, valós cselekedeteikről, értékrendszerükről stb. kaphatunk képet.

\* Míg az első demográfiai átmenet fő értelmezési keretét a család (gyerekek, házasság) értelmezése adta, a második átmenetet sokkal inkább jellemzi az egyén, így a fiatal jogai és önmegvalósítási narratívája.

† Az ifjúságügy az európai gondolkodásban ún. mágikus háromszög alapokon nyugszik [9], [20], [21], ahol az ifjúságkutatás hozza felszínre a fiatalokkal kapcsolatos jelenségvilágot, amit az ifjúságpolitika fordít feladatokká és az ifjúsági munka épít be a mindennapi ifjúsági tevékenységbe. Mindez nemcsak önmagában tudományos tényként fontos, hanem a szolgáltató rendszerek tervezése, a szükségletekhez való igazítása, fejlesztése, kiegészítése, paraméterezése kapcsán is lényeges.



tagjaként tudnak gyerekekkel találkozni, kiélni gondozói szükségleteiket, vagy akár éppen azt, hogy elmesélhessék életútjuk tapasztalatait, amit hallgató nélkül átgondolni se lenne miért. Ennek tükrében a fiatalokkal való foglalkozás szociális munka értelmezésében ma már nem elsősorban a korábbi megelőző szemlélet (drog, alkohol stb.) az uralkodó, hanem a számukra nyújtott szolgáltatások (pl. ifjúsági házak) célja, hogy teljesebb életet élhessenek az igénybevevők (és nem mellesleg a szolgáltatást nyújtók), illetve hogy ezen cél megteremtéséhez legyen is megfelelő eszközrendszer. Ennek egyik ifjúsági eszköze az esetmunka és a szabadidőszervezés közötti térben a korábbi ifjúsági (pl.: információs és tanácsadó) szolgáltatások mellett – a szociális munkában gyökerezve – az ún. nyitott ifjúsági munka [17], amely sokszor az utcai szociális munka keretén belül, néhol a gyermekvédelmi rendszer részeként működik.

## 6. Összegzés

Bizonyosan nem tagadható el tehát az ifjúságügy mint a fiatalok világával való foglalkozás pedagógiai-neveléstudományi, szociológiai, közpolitikai-politikatudományi stb. mivolta. Természetesen mindez nem jelenti azt, hogy az e logika szerint elemzett térre a másodlagos diszciplináris környezetben ne lenne hatással a jogtudomány, a szervezés-szervezet-igazgatástudomány, a pszichológia vagy a kulturális antropológia, pusztán azt igyekeztünk felvázolni, hogy az ifjúságügynek elsősorban fenti négy tudományterülethez van kapcsolódása.

## Irodalomjegyzék

- [1] BURAWOY, Michael (2006): *Közérdekű szociológiát!*, Replika 54-55. szám
- [2] CAPLAN, Gerald, GRUNEBAUM, (1987): *Az elsődleges megelőzés perspektívái*, in: GEREVICH, József. (szerk.): *Az elsődleges megelőzés perspektívái. Három tanulmány. Az Alkoholizmus Elleni Állami Bizottság Dropprogramja, Dropproblémák Nr 2., Budapest*
- [3] CSOBÁNKA, Zsuzsa. (é.n.): *Kortárs irodalom a magyarórán*, doktori disszertáció, kézirat
- [4] FRIEDMAN, G. (1971): *A szabadidő és a munka kielégületlensége*, in: *A francia szociológia, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest*
- [5] HUSZÁR, Ákos (2007): *A tudomány: köztudomány, Megjegyzések Burawoy közszociológiai programja kapcsán*, Replika 59. szám
- [6] KOZMA, Tamás (2004): *Kié az egyetem? - a felsőoktatás nevelésszociológiája*, Új Mandátum Kiadó, Budapest
- [7] KUHN, Thomas (2000): *A tudományos forradalmak szerkezete*, Osiris, Budapest
- [8] MÉSZÁROS, György (2003): *Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés*, Iskolakultúra 9. szám
- [9] MILMEISTER, Marianne, WILLIAMSON, Howard (szerk) (2006): *Dialogues and networks: organising exchanges between youth field actors*, Scientiphic Éditions PHI, Luxembourg
- [10] MÜLLER, Carsten (2000): *Mi az ifjúsági munka? Első kísérlet egy elméletalkotásra*, in KOZMA, Tamás., TOMASZ, Gábor. (szerk): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- [11] NAGY, Ádám, BODOR, Tamás, DOMOKOS, Tamás, SCHÁD, László (2014): *Ifjúságügy*, ISZT Alapítvány, Budapest
- [12] NATORP, Paul. (2000): *Nevelés és közösség*, in KOZMA, Tamás., TOMASZ, Gábor. (szerk): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- [13] NÉMEDI, Dénes (2006) *A civil társadalom és a társadalomtudományok*, *Megjegyzések Burawoy közszociológiai programjához*, Replika 54-55. szám
- [14] NIEMEYER, Christian (2000): *A weimari szociálpedagógia keletkezése és válsága*, in KOZMA, Tamás., TOMASZ, Gábor. (szerk): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- [15] PUSZTAI, Gabriella (2011): *Láthatatlan kéztől a baráti kezekig, hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*, ÚMK, Budapest
- [16] SCHLIEPER, Friedrich (2000): *A szociális nevelés értelme és a szociálpedagógia feladatköre*, in KOZMA, Tamás., TOMASZ, Gábor. (szerk): *Szociálpedagógia*, Osiris, Educatio, Budapest
- [17] SZABÓ, Csaba. (2014): *Kézikönyv a nyitott ifjúsági szolgáltatások szervezéséhez*, Kecskeméti Ifjúsági Otthon - HELPI Ifjúsági Iroda és Fejlesztő Műhely, Kecskemét
- [18] SZAPU, Magda (2002): *A zűrkorszak gyermekei: mai ifjúsági csoportkultúrák*, Századvég, Budapest
- [19] TÓBIÁS, László (é.n): *Szociális munka és ifjúsági munka*, kézirat
- [20] WILLIAMSON, Howard (2002): *Supporting young people in Europe – principles, policy and practice*, Council of Europe Publishing, Strasbourg
- [21] WILLIAMSON, Howard (2007): *A complex but increasingly coherent journey? The emergence of „youth policy” in Europe*, Youth and Policy, 95

# AZ IFJÚSÁGSEGÍTŐ KÉPZÉS TUDOMÁNYÁGI ORIENTÁCIÓJA A SZAKMAI ÉS KÉPZÉSI KÖVETELMÉNYEK TÜKRÉBEN

## THE DISCIPLINARY ORIENTATION OF THE YOUTH WORKER TRAINING DETERMINED BY THE PROFESSIONAL REQUIREMENTS

Horváth Ágnes<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Alapismereti és Szakmódszertani Tanszék, Pedagógusképző Kar, Pallasz Athéné Egyetem,  
Magyarország

---

### **Kulcsszavak:**

tudományág  
képzési terület  
szakképzés  
szakmai követelmény

### **Keywords:**

scientific fields  
training area  
professional training  
learning outcomes

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2016. október 10.  
Átdolgozva 2016. október 31.  
Elfogadva 2016. november 5

---

### **Összefoglalás**

*A tanulmány az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés, majd a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés tartalmi elemeit vizsgálja a szakmai és vizsgakövetelmények, illetve e képzési és kimeneti követelmények tükrében. Feltételezi és igazolja, hogy az ifjúsági szakma többirányú tudományági kötődése, útkeresése a képzési struktúra hangsúlyainak változásaiban is megfigyelhető, sajátosan végigjárva a közművelődés – pedagógia – szociális munka – közösségi művelődés kapcsolódási pontjait.*

### **Abstract**

*The article analyses the contents of the higher vocational training of youth workers, social and youth work higher educational training in accordance of the professional and exam requirements, and learning outcomes. It assumes and confirms that youth profession has a multi-way binding of discipline, which indicates instable status in the educational structure, as it can be observed through disciplinary classification from the public education – education – social work to community coordination.*

---

## **1. Bevezetés**

Az ifjúsági szakma gyakorlására felkészítő képzések alig másfél évtizedes történetét folyamatos változások kísérik. E változások sajátos aspektusa a tudományági besorolások alakulása, ahol a domináns tudományág követelményei meghatározták a képzés egészének hangsúlyait. A tudományági besorolás nehézségei a szakma komplexitásából, generációs megközelítési módjából fakadnak [1], és meghatározó módon jelennek meg akár a képzés alapidokumentumaiban, akár a képző intézmények tanterveiben. Jelen dolgozat az alapidokumentumok elemzésére vállalkozik.

---

\* Kapcsolattartó: Dr. Horváth Ágnes  
E-mail cím: horvath.agnes@tfk.kefo.hu

## 2. Módszer

A dolgozat a dokumentumelemzés módszerét alkalmazza, mely jelen esetben a vonatkozó szakmai és vizsgakövetelmények, illetve képzési és kimeneti követelmények vizsgálatát jelenti.

A vizsgált dokumentumok:

- a) 7/2002. (V. 25.) ISM – OM együttes rendelet, amely tartalmazta az ifjúságsegítő szakképzés szakmai és vizsgakövetelményeit;
- b) 15/2008. (VIII. 13.) SZMM rendelet, illetve 18/2009. (IX. 10.) SZMM rendelet, amely a moduláris jellegű ifjúságsegítő szakképzés szakmai és vizsgakövetelményeit írja le;
- c) 39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet, amely a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés képzési és kimeneti követelményeit tartalmazza;
- d) 1. sz. melléklet a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelethez (132.oldaltól) a Közösségszervező alapszak képzési és kimeneti követelményeiről. [2]

A vizsgálat elsősorban a tudományági besorolás<sup>\*</sup> által meghatározott képzési tartalmaknak a képzési struktúra egészében elfoglalt helyére, mértékére irányult, amely a vizsga-követelmények tekintetében valamennyi képző intézményre kötelező, de nem feltétlenül mutatkozik meg azonos súllyal az egyes képzési programokban (tantervekben). Ezek tanulmányozása külön kutatási feladatot jelentene.

## 3. Eredmények

Az ifjúságsegítő szakképzés forrása a hajdani művelődésszervező képzés, de a rendelet alapján elsősorban a pedagógusképző intézmények (egyetemi, főiskolai karok) indították a képzést. A moduláris jellegű képzés viszont már a társadalomtudomány képzési területhez, azon belül a szociális képzési ághoz sorolta a képzést, erősen átalakítva a képzési struktúrát. Még inkább erősítette ezt a tendenciát a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés, ahol az ifjúságsegítő elnevezés csak az egyik szakirányra vonatkozik, ráadásul a végzettség ifjúságsegítő asszisztens, ami némi presztízsveszteséget is jelent.

A következő időszak újabb változást hoz: a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés 2016-ban indulhat utoljára, a 18/2016-os (VIII. 5.) EMMI rendelet viszont tartalmazza a közösségszervező alapképzési szak (BA) képzési és kimeneti követelményeit, és lehetővé teszi az ifjúsági közösségszervező szakirány önálló indítását.

---

<sup>\*</sup> A tudományági besorolás általában meghatározza a képzési terület szerinti rendszerezést, de esetünkben a pedagógusképzés, mint a pedagógiától elkülönített képzési terület jelenik meg.

1. táblázat. Az ifjúságsegítő képzés tudományági besorolásának változásai

Képzési terület	Képzési ág	Szak	Évszám
Pedagógusképzés	Óvodapedagógus, tanító (itt indult az <b>ifjúságsegítő</b> szakképzés)	Tanító, Óvodapedagógus Csecsemő- és kisgyermeknevelő Gyógypedagógus Konduktor	2002
Társadalomtudományi	Szociális (az OKJ ide sorolta az <b>ifjúságsegítő</b> képzést + ide került a <b>szociális és ifjúsági munka</b> felsőoktatási szakképzés)	Szociális munka Szociálpedagógia Kulturális antropológia Szociológia	2006 2013
Bölcsészettudományi	Pedagógia és pszichológia	Andragógia / <b>közösségszervező</b> Pedagógia	2017

#### 4. Az ifjúsági munkára felkészítő képzések tartalmi áttekintése

1999-ben az Ifjúsági és Sportminisztérium foglalkozott először önállóan, az ifjúsági szakterület kormányzati irányításával, koordinálásával. Ekkor fogalmazódott meg először Magyarországon az ifjúsági munka tartalma, feladata, az ifjúsági munkát végzők professzionális felkészítésének és elismerésének igénye. A 2001-es keltezésű hivatalos OKJ azonosító (55 8419 02) bejegyzését követően készült el az ELTE Tanító és Óvóképző Kara kezdeményezésére és szakmai együttműködésével a 7/2002. (V. 25.) ISM – OM együttes rendelet, amely tartalmazta az ifjúságsegítő szak szakmai és vizsgakövetelményeit, valamint meghatározta a szakképesítéssel betölthető foglalkozásokat (FEOR)\*: 3419 - egyéb pedagógusok, 3713 kulturális szervező munkatárs, 3715 szociális, gyermek- és ifjúságvédelmi ügyintéző. A FEOR besorolások alapján már itt is világosan értelmezhető a képzés hármass kötéde a pedagógiai, a kulturális, illetve a szociális tudományterületekhez. E jogszabály alapján 2003-ban indult el, majd a következő években egyre több felsőoktatási intézmény (elsősorban óvó- és tanítóképzéssel, foglalkozó egyetemi/főiskolai karok), és középiskola indított ifjúságsegítő képzést.

A szakmai vizsgakövetelmények meghatározták a munkaterületet, amelynek leírása a későbbi dokumentumokban is visszatérő alapelemeket tartalmaz: „Az ifjúságsegítő alapvető feladata a fiatalok szociális és kulturális módszerekkel történő aktivizálása, érdekvédelme, a helyi társadalom és a helyi közösségek támogatása. A szubkulturális csoportok közötti kapcsolatépítés és –tartás, valamint a párbeszéd kiépítésének segítése. A (veszélyeztetett) fiatalok tanácsadással történő segítése, munkaerőpiacon való elhelyezkedésük támogatása. Tevékenységét a szociális- és közművelődési intézményekben, valamint a civil szféra különböző területein, szervezeteiben végzi. Az akkreditált felsőfokú Ifjúságsegítő szakképzés regionális és országos, szociális-, kulturális- és civil szervezetek adminisztratív és szervező munkaköreire készíti fel a képzésben résztvevőket. A képzés célja olyan szakemberek képzése, akik — a tágran értelmezett kultúra eredményeinek birtokában — felkészültek az összeurópai értékek közvetítésére, az ifjúság érdekeinek, szervezeteinek képviselésére, érzékenyek és fogékonyak az ifjúsági szubkultúra (társadalmi, szociális, kulturális) problémái iránt, képzetek ezen problémák szociokulturális megoldására, a korosztályos közösségek fejlesztésére.” [3] Ez a szöveg ugyan nem tartalmaz direkt pedagógiai vonatkozásokat, a szakmai vizsga tantárgyai között azonban szerepel az általános pedagógia és didaktika, valamint az andragógia is.

\* Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere (Központi Statisztikai Hivatal)

Az írásbeli vizsga tantárgyai:

- Magyarország a XX. században
- Állampolgári ismeretek
- Jogi ismeretek
- Egészségfejlesztési alapismeretek
- Drogprevenciós alapismeretek
- Andragógia
- Általános pedagógia és didaktika
- Munkavállalási ismeretek, irodai ügyvitel és oktatásszervezés.

A szóbeli vizsga két kérdést tartalmazó komplex tételeit az alábbi tantárgyakból kellett összeállítani, itt szerepeltek a szűkebben vett ifjúságszakmai tantárgyak:

- Ifjúságszociológia
- Kommunikáció
- Pszichológia
- Az ifjúsági tanácsadás módszertana
- Az ifjúsági csoport szerveződése, kultúraközvetítés
- Szociokulturális animáció
- Ifjúságpolitika
- Választott specializáció.

A frissen bevezetett képzés tapasztalatait még alig összegezték, amikor beindult a felsőoktatást és a szakképzést egyaránt korszerűsíteni szándékozó, az uniós csatlakozással nyert forrásokra támaszkodó megújítási folyamat. A Humán-erőforrás Fejlesztési Operatív Program (HEFOP) keretében mind a felsőoktatási, mind a szakképzési kiemelt projekt foglalkozott az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzéssel. 2006-ban Pécsen dolgozták ki és indították el az „ifjúsági szakértő szakirányú továbbképzést” (felsőoktatási képzés a már diplomával rendelkezőknek). A képzés célja az ifjúsággal foglalkozó intézmények, szervezetek munkatársainak speciális, szakmai képzése.

Az új OKJ (1/2006 (II.17) OM rendelet) alapján a szakképzési struktúra szellemében alakult át az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés képzési szerkezete is (a szakképesítés azonosító száma: 55 762 01 0000 00 00). A moduláris rendszerű, kompetencia-alapú, valamint az elvégzendő feladatokra fókuszáló szakmai és vizsgakövetelmények (15/2008. (VIII. 13.) SZMM rendelet, illetve 18/2009. (IX. 10.) SZMM rendelet) megfeleltek a nemzetközi trendet követő szakképzés-politikai elvárásoknak. [4] Az új dokumentumok a következő FEOR besorolást tartalmazzák: 3419 Egyéb pedagógusok; a szakképzettséggel betölthető egyéb munkakörök: 3315 Szociális és gyermekvédelmi ügyintéző, 3311 Szociális asszisztens, 3412 Gyermekek- és ifjúsági felügyelő, 3713 Kulturális szervező munkatárs, 3719 Egyéb kulturális foglalkozások. Bár a képzés nemzetközi azonosító száma (762) egyértelműen a szociális vonatkozásra utal, ehhez képest komoly ellentmondás, hogy első helyen az egyéb pedagógusok FEOR besorolást jelentette meg.

A moduláris jellegű szakképzések szakmai és vizsgakövetelményei kidolgozásának első lépése az úgynevezett feladatprofil meghatározása volt. [5] Ez nem más, mint egy olyan strukturált lista, amelyben feladatokra, feladat elemekre, sőt műveletekre bontva szerepel az adott szakma gyakorlásánál előforduló munkafolyamat valamennyi egysége. A szakmai ismeretek tekintetében – vezérfonalként tekintve a szakma képviselője által ellátandó feladatokat – tudományterületenként kellett meghatározni a konkrét ismeretanyagot, figyelembe véve mind a közös modul (szociális támogató), mind az ifjúságsegítő képzés szakma-specifikus ismeretanyagát, utalva a rokon területekre (pl. közművelődési szakember vagy családpedagógiai mentor). Az ifjúságsegítő szakképzéshez ajánlott központi program is készült (a Magyar Közlöny 2008/133. szám (IX. 12.) Hivatalos értesítő 6268 oldalán a 2008/37. számában közleményként, jóváhagyási szám: 14430-2/2008) [6], amelyben az ismeretek végül a következő tantárgyi struktúrát alkották:

- Jogi, szociálpolitikai és etikai ismeretek
- Társadalomismeret
- Pszichológiai ismeretek
- Kommunikáció

- Informatika
- Pedagógia, pályaorientáció, foglalkoztatás
- Bűnmegelőzési és drogvédelem ismeretek
- Adminisztráció és dokumentáció
- Egyéni és közösségi fejlesztés
- Az ifjúságsegítés módszertana
- Idegen nyelvi kommunikáció
- Közösségfejlesztés
- Társadalmi részvétel

E struktúrában már egyértelműen látszik a társadalomtudományi, azon belül is a szociális orientáció, míg a bölcsészettudományi (pedagógiai, de leginkább a közművelődési) vonatkozások csak közvetett formában jelennek meg.

A szakmai vizsga általános követelményeit – talán felesleges hangsúlyozni, hogy az összes szakképzésre általánosan jellemző módon – képzési modulonként és vizsgarészenként határozták meg.

A szociális segítség alapfeladatai című modulhoz rendelt vizsgafeladatok:

- Esetleírás elemzése az egyén társadalmi, pszichológiai és szociálpszichológiai meghatározottságáról (írásbeli)
- Az előzetesen elkészített életútinterjú megvédése (szóbeli)
- A családtámogatások jogi kereteinek ismertetése (szóbeli)

Ez a vizsgarész úgy tekinthető, mint egy alapvizsga a tényleges szakmai ismeretek elsajátításához, az ifjúsági munka szociológiai, szociálpolitikai megalapozása, amely az adott esetben értelemszerűen az ifjúságra, mint célcsoportra vonatkozatható. Az alapfeladatokat rögzítő modult követően már nagyobb szabadsággal lehetett és kellett kigondolni a modulokhoz társítható vizsgafeladatokat. A szakmai és vizsgakövetelményekben itt a következők szerepeltek:

Az ifjúságsegítő információs, tájékoztató és tanácsadói feladatai című modulhoz rendelt vizsgafeladat:

- Adott esetleírás alapján a vonatkozó információk összegyűjtése, rendszerezése, a tájékoztató és tanácsadás módjának és tartalmának meghatározása (írásbeli)

Adminisztrációs és dokumentációs feladatok

- Adott ifjúságpolitikai témához kapcsolódó dokumentum és adatbázis készítése (írásbeli)

Egyéni fejlesztés és segítő támogatás

- Esetleírás alapján személyre szabott fejlesztési és támogatási stratégia kidolgozása (írásbeli)

Ifjúsági szolgáltatások és kapcsolatok

- Adott ifjúsági szolgáltatás komplex megvalósításának leírása
- Indirekt segítő beszélgetés kezdeményezése és dokumentálása (gyakorlat)

A társadalmi kohézió erősítése, közösségfejlesztés (szakdolgozat védelem prezentációval).

2012-ben a moduláris rendszerű képzés első képzési és szakmai vizsgáztatási tapasztalatai alapján módosult a szakmai és vizsgakövetelményeket tartalmazó rendelet, melynek alapján a 2012-ben induló évfolyamok a korábbinál kevesebb vizsgafeladat megoldásával teljesíthették a követelményeket, csökkentve a vizsgáztatás időtartamát is.

2013-tól az OKJ átalakítása miatt felsőfokú szakképzés már nem indulhatott, így a képző intézmények – a 2012 őszén kiadott képzési és kimeneti követelmények alapján – a felsőoktatási szakképzések sorába illesztve indíthatták az ifjúságsegítő asszisztens képzést. A 39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet alapján az ifjúságsegítő képzés a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés egyik szakirányaként indítható. A befogadó szakokhoz való illeszkedés komoly problémákat vetett fel elsősorban a pedagógusképzésben érintett képző intézmények számára (a képzés pedagógiai-szociális és andragógiai (művelődésszervező) irányultsága miatt), így a felsőoktatási szakképzésben megszerezhető kreditek beszámítása több területen és képző intézményben csak erős kompromisszumok révén volt megoldható:

Képzési terület: társadalomtudomány;

- ifjúságsegítő szakirányon további képzési terület: pedagógusképzés, bölcsészettudomány

Képzési ág: szociális;

- ifjúságsegítő szakirányon további képzési ág: óvodapedagógus, tanító; pedagógia és pszichológia
- Besorolási alapképzési szak: szociális munka, szociálpedagógia;
- ifjúságsegítő szakirányon további besorolási szak: óvodapedagógus, tanító; andragógia, pedagógia

A felsőoktatási szakképzettséggel legjellemzőbben betölthető FEOR szerinti munkakör(ök): 2499 Egyéb szakképzett oktató, nevelő, 3410 Oktatási asszisztens, 3511 Szociális segítő, 3515 Ifjúságsegítő, 3719 Egyéb művészeti és kulturális foglalkozású, 3910 Egyéb ügyintéző. Ez az első (és mindaddig az utolsó) képzési dokumentum, ahol az ifjúságsegítő mint önálló foglalkozás megjelenik, a többi megnevezett foglalkozás pedig a társadalomtudomány mellett világosan utal a pedagógiai és a bölcsészettudományi (kulturális) vonatkozásokra.

Talán nem érdektelen egymás mellett is megjeleníteni a FEOR besorolásokat:

2. táblázat. A képzés FEOR besorolásának változásai

Ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés (OKJ – 2002)	Ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés (OKJ-2006)	Szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés
3419 egyéb pedagógusok, 3713 kulturális szervező munkatárs, 3715 - szociális, gyermek- és ifjúságvédelmi ügyintéző	3315 Szociális és gyermekvédelmi ügyintéző, 3311 Szociális asszisztens, 3412 Gyermek- és ifjúsági felügyelő, 3713 Kulturális szervező munkatárs, 3719 Egyéb kulturális foglalkozások	2499 Egyéb szakképzett oktató, nevelő, 3410 Oktatási asszisztens, 3511 Szociális segítő, 3515 Ifjúságsegítő*, 3719 Egyéb művészeti és kulturális foglalkozású, 3910 Egyéb ügyintéző

A pedagógiai, szociális és kulturális foglalkoztatási orientáció mindhárom képzés esetében kirajzolódik, azonban ezek a foglalkozási besorolások nem jelentek meg az ágazati jogszabályok végrehajtási rendeleteiben, így valójában nem segítették elő a végzettek foglalkoztatását. Pedig a fiatalok társadalmi szerepvállalását meghatározó szocializációs közegek mindegyikében szükség lenne a fiatalokkal professzionális szinten foglalkozó ifjúságsegítőkre. [7]

A felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményeiben már nem jelennek meg konkrét tantárgyak, csak a szakképzettség megszerzéséhez szükséges kompetenciák, ahol a korábban már említett tartalmi elemek szintén megtalálhatók. Fontos újdonság volt viszont a valamennyi szakképzésben kötelezően szerepeltetett munkaerőpiaci ismeretek, kommunikáció, információ-feldolgozási ismeretek és szakmai idegen nyelv megjelentetése (12 kredit értékben). Mivel a képzési és kimeneti követelmények nem határoztak meg konkrét tantárgyakat, szakmai vizsga-követelményeket, továbbá hiányoztak a központi programok és vizsgafeladatok, a képző intézmények korábban nem tapasztalt önállósággal alakíthatták a képzési programjukat. A képzési terület(ek) szerinti közös modul 21 kredit értékű meghatározása azonban már egyértelműen utal a tudományági hovatartozásra, ráadásul ebből az adott képzési ág szerinti közös modul 6 kredit, ami – a különböző képzési ághoz tartozó befogadó szakok miatt – meglehetősen változatosá teszi az egyes képző intézményekben kidolgozott képzési programokat.

A szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés 2016-ban indult utoljára, így a képzés szakmai tapasztalatait kellő számú végzett évfolyam hiányában nem lehet, sőt már nem is érdemes összegezni. [8] Az ifjúsági szakma és a képző intézmények viszont várakozással tekintenek a Közösségszervező alapszak (BA) ifjúsági közösségszervező szakiránya felé, amelynek indítására ideális esetben 2017 szeptemberében kerülhet sor először. A 2016 augusztusában megjelent képzési és kimeneti követelmények a bölcsészettudomány területére sorolták be a szakot, tehát visszairányították a kiindulóponthoz, a hajdanvolt andragógia / művelődésszervező szak területére. Talán nem érdektelen megjegyezni, hogy a

\* 2011-ben jelent meg az új FEOR besorolási rendszer, amely már tartalmazta az ifjúságsegítő foglalkozást

közösségszervező szak szakképzési területek egységes osztályozási rendszere szerinti tanulmányi területi besorolása: 312, azaz Szociológia- és kulturális tanulmányok, tehát a korábban sokszor emlegetett hármas kötődésből hiányzik az egyértelmű pedagógiai vonatkozás. Ugyanakkor a képzési és kimeneti követelményekben felsorolt kompetenciák jórészt tartalmazzák a korábbi képzési programokban szereplő ifjúság szakmai feladatok megfelelő ellátásához kapcsolódó ismereteket és képességeket, tehát remény van arra, hogy a leendő ifjúsági közösségszervezők rendelkeznek az ifjúsági munkához szükséges felkészültséggel.

## 5. Következtetés

Egy több tudományterületet és szakmai orientációt magában foglaló szakma és képzés tekintetében rendkívüli nehézségeket okoz az egyértelmű tudományterületi besorolás, ami mind az akkreditáció, mind a képzési program kialakítása tekintetében csak erős kompromisszumok árán valósítható meg. Az ifjúságügy és az ifjúsági szakma, mint a helyét kereső és formálódó tudomány előbb utóbb kiköveteli magának a diszciplináris megkülönböztetést, addig azonban a társadalomtudományok, a pedagógia és a bölcsészettudományok határmezsgyéjén próbál érvényt szerezni szakmai elvárásainak. Eddig ez a felsőfokú szakképzés területén volt lehetséges, a felsőoktatási szakképzésekben és az alapképzésben sajnálatosan csak, mint szakirány jelenhetett meg. A problémát az interdiszciplináris megközelítés lehetősége oldhatná fel, amely nem csupán a humán tudományok területén adhatna új lendületet a kutatásoknak és az azokhoz társuló képzéseknek.

## Irodalomjegyzék

- [1] Székely Levente – Nagy Ádám: A szakmává válás útján; In: Új Ifjúsági Szemle, VIII. évfolyam 4.szám, 2010, tél
- [2] 7/2002. (V. 25.) ISM – OM együttes rendelet
- [3] 15/2008. (VIII. 13.) SZMM rendelet
- [4] 18/2009. (IX. 10.) SZMM rendelet
- [5] 39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet
- [6] 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelethez 1. sz. melléklet (132.oldaltól)
- [7] 7/2002. (V. 25.) ISM – OM együttes rendelet – Az ifjúságsegítő szakképzés szakmai és vizsgakövetelményei
- [8] ReferNet szakképzés-politikai jelentés Magyarországon 2010 [http://observatory.org.hu/wp-content/uploads/PR\\_2010.pdf](http://observatory.org.hu/wp-content/uploads/PR_2010.pdf)
- [9] Horváth Ágnes: Az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés ajánlott központi programja. In: Új Ifjúsági Szemle, VI. évfolyam 4. sz. 2008. tél, 57-70.p.
- [10] Hivatalos értesítő Magyar Közlöny 2008/133. szám (IX. 12.)
- [11] Nagy Ádám – Trencsényi László: Szocializációs közegek a változó társadalomban. ISZT Alapítvány, 2012
- [12] Horváth Ágnes: Ifjúságsegítő képzés a közeli és a távoli jövőben... Új Ifjúsági Szemle 33. IX. évfolyam 4. szám, 2011 tél, 64-70.p.



# INCLUSIVE CLASSROOM EXPERIENCES IN NEW YORK CITY

Judit Kerekes<sup>1</sup>

<sup>1</sup> School of Education, Curriculum and Instruction Department  
The City University of New York, College of Staten Island

---

## Keywords:

inclusive classrooms,  
paradigm shift in classroom  
culture,  
early childhood,  
elementary education,  
mathematics

## Article history:

Received: 8. September 2016  
Revised: 21. September 2016  
Accepted: 4. November 2016.

---

---

## Abstract

*This study offers a window into early childhood and elementary school inclusive mathematics classrooms, which were held in New York City.*

## 1. Introduction:

The key is a well-prepared class. We open a window to the New York Staten Island public schools' early childhood and elementary classrooms where co-teacher candidates use well-designed activities. These activities were developed by the Freudenthal Institute in the Netherlands. These series of activities have the built-in constraint to develop number sense and to understand basic operations. All activities use progressive schematization. The learners/children can always use visual tools if they have to. Each activity has more than one solution. The built-in constraint helps the learners to develop mathematical reasoning. In inclusive classrooms, all the learners can argue at their own level of understanding. With the Think-Aloud Method, learners become skilled at listening and building on one another's solutions. All learners are active participants in the learning process.

The general education and special education teacher candidates prepare the lesson together. During the co-teaching process, even a few words or eye contact are enough to find the common denominators and teach in harmony (the different ways of co-teaching is a separate study). The focus is on the learners' understanding and how the general education and special education teacher candidates can help the learners on their own journey and learning trajectory with the learners' individual learning needs.

The general education and special education teacher candidates make the decision about the formal and informal assessment together. Nobody is wrong in this kind of inclusive classroom. They can always refine their thinking and do it better or do it on a higher level. The general education and special education teacher candidates always pose questions that are appropriate to the learners based on their individual learning and understanding; they stretch their thinking and provide a chance to the learners to be successful and happy with their own solutions and to become thirsty for more challenges, more accomplishments and more triumphs.

If the learners cannot find the solution during the day, it is not a problem. They can go home, and if the problem was well-designed, their minds would be still working, and all of a sudden they can see the solution, and they can share it with their age group in their learning community on the

---

<sup>1</sup>Author: Dr. Judit Kerekes  
e-mail: judit.kerekes@csi.cuny.edu

next day. The teacher candidates have learned never to take the big 'AHA' moment from the learners but pose more questions and let them find the explanation.

Learning is a long process. We are on the way. Everybody, even the co-teaching teacher candidates can learn throughout the progress.

Now we open a window to the New York Staten Island public schools' inclusive classrooms where the two: the general education and special education teacher candidates facilitate the learning process with a well-designed progression of activities.

## 2. Method

If you want to **CHANGE** to a more productive education, we can start that during teacher education.

It is not enough to hear about it; the teachers need to practice it on their own. (Forlin, & al, 2009) "Learning by doing"

In the master's program at College of Staten Island, The City University of New York we have developed classes where special education and regular education teacher candidates can learn and student teach together. We learn how to co-teach in class, and practice it on site in Staten Island New York public schools. The following sample is from the math classes, where general education and special education students learn together in inclusive classrooms. The lesson we used was designed for inclusive classrooms.



Figure 1. Separation \* Integration \* Inclusion

**INCLUSIVE:** all children are equal citizens of the classrooms and they have two teachers: one special education and one regular education teacher. Sometimes they even have one-to-one or classroom paraprofessionals, who can provide help for the children if they have special needs, such as behavioral or other requirements.

Goal for the inclusive classrooms:

- Develop a classroom, a society, a community of learners where everyone can find their place using their best ability.
- If the children grow up together in their future neighborhood, these children in the classroom can naturally live together also as adults. If they work together in pairs and or in groups and learn to listen to each other's ideas and build on them, they can develop their own findings.

- At the end of the group work, we have the so called Math Congress, where the groups share their own findings in front of the whole class. They learn to evaluate each other's solutions, and feel free to share their own findings.

## 2.1. NUMBER SENSE

Early Childhood K-1<sup>st</sup>

In early childhood inclusive classrooms, we find that the learners/children gain a deeper understanding of **number sense**, if they play with dices and playing cards. The manipulative itself does not help. The general education and special education teacher candidates had to use a well-developed series of activities based on progressive schematization, developed by Fosnot and Dolk. (Fosnot & Dolk, 2001)



Figure 2.

## 2.2. ADDITION AND SUBTRACTION

Elementary Education 1<sup>st</sup> -2<sup>nd</sup>

Elementary education learners can learn the **basic operations of addition and subtraction** with the tool called Rekenrek. This manipulative was developed by Adrian Treffers, mathematics curriculum researcher at the Freudenthal Institute. On the top row, there are five red and five white beads; the second row is exactly the same. If the learner has to figure out what seven plus eight is with the Rekenrek:

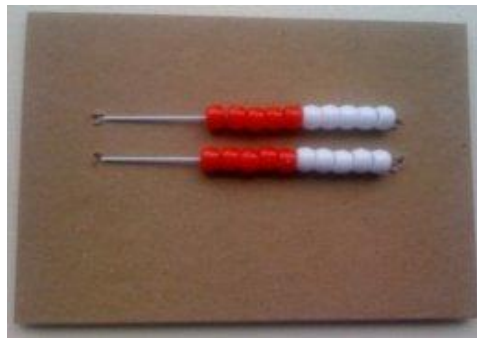


Figure 3. Rekenrek

With one push they make seven, with five red and two white beads on the top row, and on the bottom row they make eight with one push, with five red and three white beads.

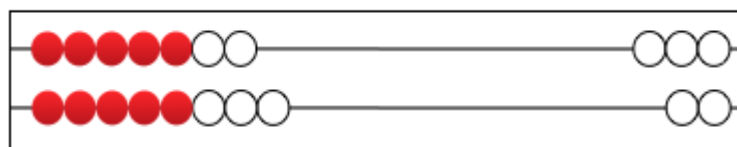


Figure 4. Seven plus eight

The learners can see five red on the top row and five red on the bottom row to be ten red beads. The only thing they have to worry about is: what two plus three white beads are. Which one is a lower level problem? The strategy is the built in five structure. The Rekenrek also developed the same manipulative for the doubling, or the doubling  $\pm 1$  strategies. In this case: seven plus seven, is the double of seven, and because the bottom row has a number that is one more, than seven, so: the double of seven is fourteen plus one more is fifteen. Or the double minus one strategy is: double of eight is sixteen, and one less is fifteen too. The special needs children use the red and white beads at the beginning, later on the learner can see the built in five structure, or the doubling, doubling plus one, or the doubling minus one strategies.

If the learners are able to see and internalize the different strategies, they can do it without manipulatives. (For example, the learners are able to do it without the Rekenrek, with the five red and five white beads on both rows. It is in their mind already.)

Using the progressive schematization, once they gained confidence with the addition and subtraction up to twenty, they can challenge each other inside groups with what is seventy plus eighty? –Can you do it in a different way? Can you reason why? After that: –What about seven hundred plus eight hundred, or –What about seven thousand plus eight thousand? (Montessori) They naturally learn to use the proper mathematical language, and every learner learns to think aloud. (Kerekes & King, 2015), (Tournaki, Young & Kerekes, 2008)

### 2.3. MULTIPLICATION

Elementary Education 3<sup>rd</sup> -4<sup>th</sup>

Well-designed activities expand the children's thinking. This series of activities were developed for children who are in inclusive classrooms. Teacher candidates field-tested these activities, and found that pictures with built in constraint especially helped the special education children to understand multiplication, and to develop multiplicative reasoning. If they have a problem, first they look at the picture and think about the possible solutions, think aloud, later they can refine their original thinking. There is more than one way to solve a problem (if the problem is well designed). Learners can appreciate each other's elegant solutions. As long as they explain their way of thinking or reasoning, they learn different solutions, and also learn to reorganize their thinking in order to help others follow it. And they also learn to pose questions to each other. They learn to work and think together.

In chapter four, there is an example of how we can help the learners understand multiplication with the built in constraint picture which was developed in the Netherlands, by the Freudenthal Institute. (Lyublinskaya & Kerekes, 2010)

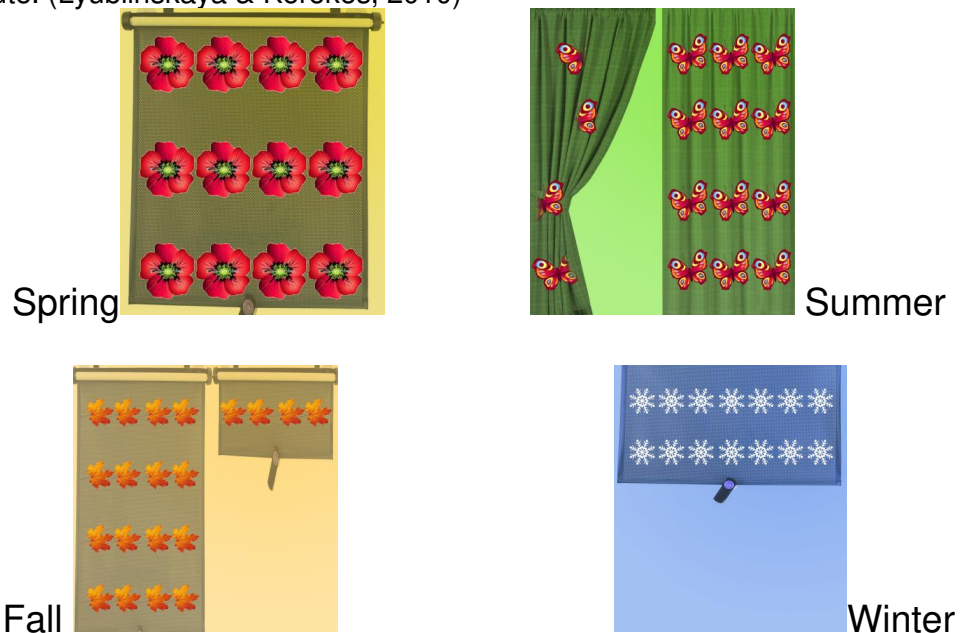


Figure 5. Four seasons

### 3. PROGRESSIVE SCHEMATIZATION:

#### 3.1. SPRING

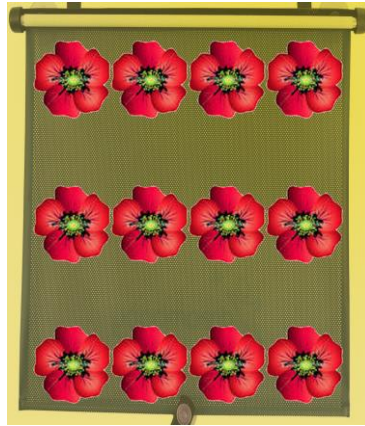


Figure 6. Spring

Example: In the spring window they can see every single item, the flowers separately; they can touch it if necessary with their finger, or see it with their eyes.

The learner can see vertically and say  $3+3+3+3$

The learner can see horizontally too and say  $4+4+4$ , they can see as repeated addition.

Addition is linear.

$$\mathbf{3} + \mathbf{3} + \mathbf{3} + \mathbf{3} +$$

The learners can see and understand how it does more.

The learner can also skip count. 3, 6, 9, 12

Or horizontally: 4, 8, 12 this is really the multiplication table

of the three and the four, developed by the learner.

The learners think they are playing with the flowers (or any other objects), **but step by step**, the learners develop their own “multiplicative reasoning”.

Multiplication itself is very hard.

-Why? Because: the learners have to think about two things at the same time.

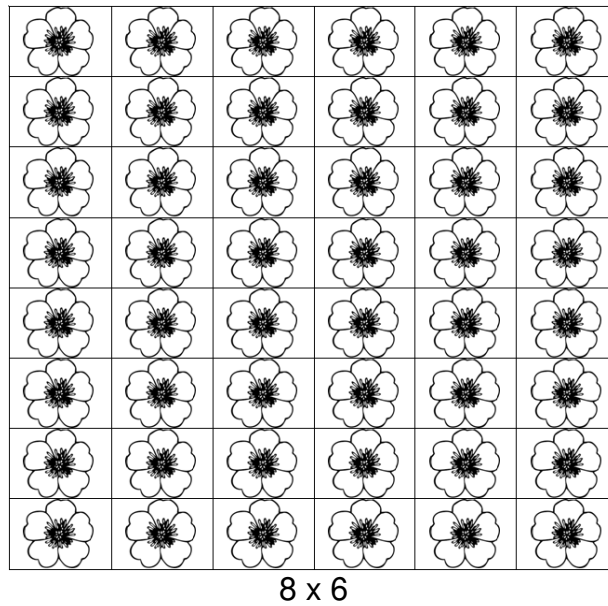
The learner can memorize the multiplication table, but they don't know why.

They have developed their “own multiplicative reasoning”, they can solve many-many problems, as opposed to each problem being a separate problem.

What is  $8 \times 6$  ? With memorization, if they remember it, they know it, if not, they don't.

But if the learners develop their multiplicative reasoning, they can find different ways to solve the problem:

Look at the pictures.



*Figure 7. Array*

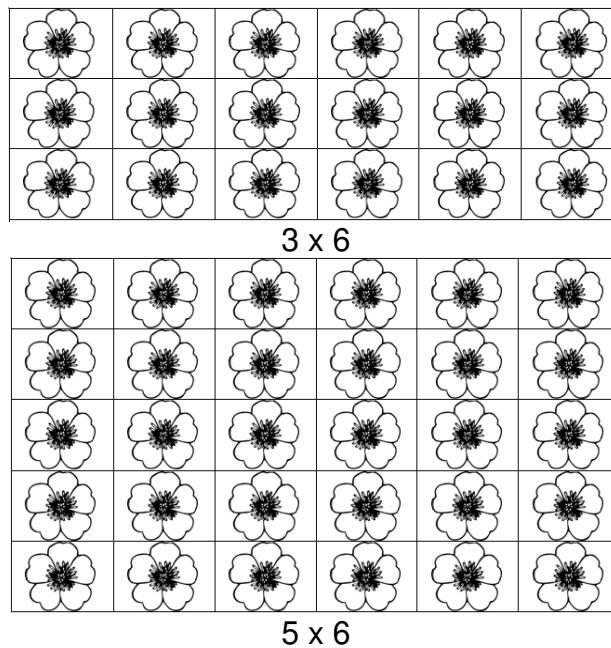
As long as the learners argue with each other:

- I can see three groups of eight  $3 \times 8 = 24$ ,
- Double it:  $6 \times 8 = 48$ .

Or: The other learners argue, if

- I do three groups of six and five groups of six
- It is still the same  $3 \times 6 = 18$  and  $5 \times 6 = 30$ , which are 48 too.

Does it follow, if I cut the array any other way? Learners learn to think aloud, argue, and prove their hypothesis, as well as gain confidence to play with the array. Learners can see and understand multiplication, the relationships and the properties of multiplication.



*Figure 8. Distributive property*

Go back to the elementary classroom. Look at the next season which is

**3.2. SUMMER:**

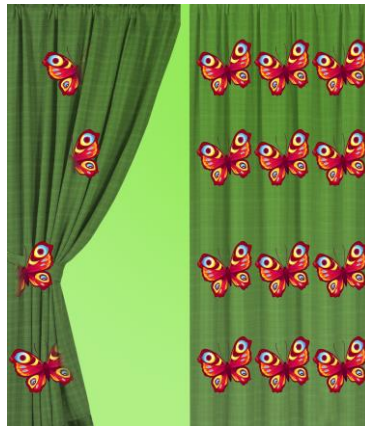


Figure 9. Summer

As we mentioned before, we use progressive schematization. The learners can only see half of the curtain, because the other half of the curtain is closed. The learners discover the doubling strategy in a real life situation.

In the inclusive classroom the two teacher candidates let the learners work in a group. They walk around the classroom to be sure that in the learning community everyone's opinion counts and everyone has the same chance to find an elegant solution. They give credit to the learners calling the solution, like Peter's strategy. Use a big chart paper that you can hang on the classroom wall with the different solutions. On the bulletin board in the hallway, parents can proudly view their children's solutions. The teacher candidates can even organize a science fair, where all the learners can proudly explain their strategies.

Any method that strengthens the learner's identity helps the learner to ask for more challenging problems, to enjoy finding the best possible solution and to get better not just in content knowledge, but also in his/her personality. The school is in the city and the city in the schools.

The inclusive classrooms provide the learners with plenty of possibilities in their own learning community.

Go back to the college classroom, where we modeled how we can learn to develop multiplicative reasoning in an inclusive classroom with two teacher candidates.

**3.3. The third season is FALL:**

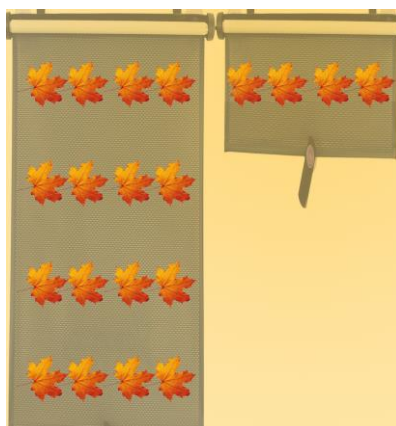


Figure 10. Fall



Progressive schematization: Now the built in constraint to the picture is not the doubling, but the doubling plus one strategy. Is this more challenging? The plus one is not really plus one; it is one more row of leaves, one more group of four leaves.

Now we are in a crucial, decisive, critical point in developing multiplicative reasoning.

#### SEE THE THINGS IN GROUPS

The built in constraint to the pictures helps the learners “see the things in groups” which is the heart of multiplicative reasoning.

### 3.4. WINTER THE KEY IS: THE PREPARATION

If the teacher candidates want to help the learners develop multiplicative reasoning, he/she has to develop pictures with built in constraints in order to stretch the learners’ thinking. (Fosnot & Dolk, 2001) The preparation before the class takes a tremendous amount of time, but it is worth it.

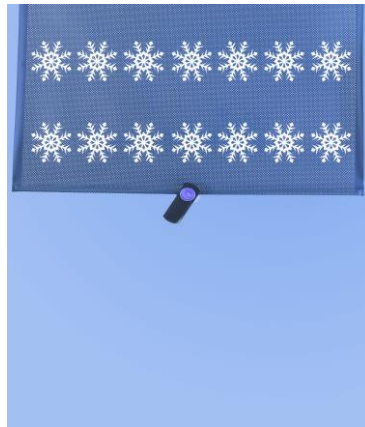


Figure 11. Winter

The space underneath the open shade is critical.

-How many snowflakes do we have, if we pull the curtain down? The shade in the window was not designed for two nor for three more rows of snowflakes. This design gives a chance for the learners to argue.

-I think we have 35 snowflakes. We had three rows of seven snowflakes, which is twenty-one snowflakes. I can see we have enough space for two more rows. Altogether five rows of seven snowflakes, which is thirty-five. The other group argued it is twenty-eight snowflakes all together. As long as the learners, the groups argue with each other, they learn the seven times table. They also learn to reason too.

Quote from the Irina Lyublinskaya, Judit Kerekes *Teaching Mathematics and Science in Elementary School: A technology-Based Approach*, book; chapter four: The Inclusive Classroom.

"Do your students like to dream? Imagine that after this activity you give them the following task: Think about having your own castle, house, igloo, or tent. All based in your imagination. Imagine it has four windows looking at the four seasons. Go back to your seat, and write a fairy tale. (You can use any fairy tale.) You are allowed to do whatever you want. You can finish your story at home. In the next class you can share with us your story. The writing and science will be naturally incorporated into multiplication lesson."<sup>2</sup>

We assigned our teacher candidates (general education and special education) the task of creating a fairytale. The fairytale was designed to encourage the children to solve different and increasingly more complex multiplication problems (progressive schematization). The children

<sup>2</sup> Lyublinskaya & Kerekes, 2010, pg 55



were eager to help the main character of the fairytale get free. The TC incorporated immediate feedback to the children so they knew they were on the right track in solving the problem.

- The fairytale is a tool. Like the puppet.
- That kind of learning required a lot of preparation time. The teacher candidates created their own fairytales.

### 3.5. EXAMPLE of FAIRYTALES (we blogged some of them)

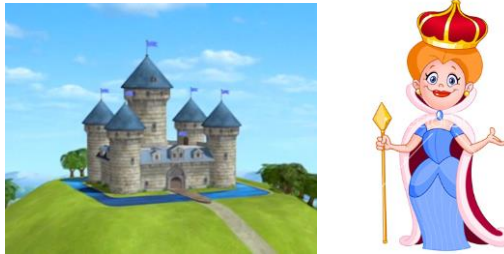


Figure 12. Fairytale

1. S.L. "... Once upon a time there was a princess who lived a happy life. She loved to solve puzzles and problems and knew she was the best problem-solver in the entire kingdom. One day while the princess was in the woods, she came across a bridge over a river. As she went to walk over the bridge, a troll blocked her path. "No one gets over this bridge without solving a problem first" said the troll. "Ok." Said the princess, "I am the best problem solver in the kingdom!" "Oh yeah?" said the troll, "well in that case, you must solve four problems. ...

The princess was so happy that she was able to solve the problems. She couldn't wait to continue on her journey and tell all of her friends what just happened!"

2. L. T. The Keeper of the Seasons. "Once upon a time, in a little village a little girl was born.



Little did anyone in the village know, baby Ella was destined to become a hero. For many years the people in the village suffered from inconsistent weather patterns. The elders in the village remembered a time where there would be 4 separate seasons. Each season would come and go and people lived a very happy life. A child would hold the power to control the seasons but the task would not be easy. "

The teacher candidates' fairytales were very popular in the public schools. The learners were eager to help the main character:

- to solve problems
- to open the four windows
- to solve more challenging multiplication problems
- to use different strategies

We found that not only did the teacher candidates enjoy creating their own fairytales, but the public school children were very involved in helping the main character. They were taught as they played. At the same time **they learned many different strategies, models, big ideas to solve**

**multiplication problems with the built in constraint pictures.** At the end, their multiplicative reasoning developed, and they were able to use it in real life situations. Learners enjoyed the multiplication lessons, and **did better on multiplication tests.**

#### 4. Assessment:



Figure 13. How many flowers? How do you know it?

#### 5. Conclusions:

- In that kinds of learning environment all learners get the feeling, they are valued in the same way, equally.
- The structure of the well-designed activities offered the same possibilities of finding one or more solutions.
- If learners could not find the solutions immediately, they learned it from their fellows, whose word was closer to their own vocabulary and understanding.
- It developed a healthy and engaging learning environment, where all tried to figure out different strategies.
- The big AHA moment was greatly appreciated
- The different cultural backgrounds also predisposed their findings and reasoning.
- Success helped them look for more and/or more elegant solutions.
- The diverse learning experience opened a new vision for them.
- Different kinds of formative and informative assessment provide plenty of possibilities for the teachers to evaluate and grade the learners.
- The neighborhood involvement shaped a new school in the city.

#### 6. Discussion:

- Research conducted over a longer period of time would produce advanced conclusions which would better serve the diverse needs of the learners.
- The “two teacher model” would be more effective if the teacher candidates could observe how other special education and general education master teachers co-teach.
- Learners are more open to new learning procedures than the teacher candidates.

## 7. Results:

- As a result, children gained deeper understanding of number sense, operations and multiplicative reasoning.
- Learners were allowed to use their own speed of learning.
- Interestingly, most of the learners enjoyed, and accomplished it.
- Learners will be able to think, elaborate, and solve most real life problems on their own. Teacher candidates can teach with confidence, what they did on their own.

**Together we can make a difference:** “Great oaks from little acorns grow.”  
*English Proverb* When you believe in yourself the sky is the limit! Together we can make a difference.

**It is essential** to open the classrooms in front of our teacher candidate’s eyes, because most of them grow up in different classroom circumstances.

## Reference

- [1] Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C., (2009). *Demographic differences in changing pre-service teachers’ attitudes, sentiments and concerns about inclusive education* International Journal of Inclusive Education (Vol. 13) Issue 2
- [2] Fosnot, C. T., & Dolk, M. (2001). *Constructing multiplication and division: Young mathematicians at work*, (Vol. 2). Portsmouth, NH: Heinemann.
- [3] Fosnot, C. T., & Dolk, M. (2001). *Constructing addition and subtraction: Young mathematicians at work*, (Vol. 1). Portsmouth, NH: Heinemann.
- [4] Kerekes J., & Fosnot, C. T. (1998). Using pictures with constraints to develop multiplication strategies. *The Constructivist* 13(2), 15-20
- [5]
- [6] Kerekes, J., & King, K P., (2015). *Creating dynamic problem solvers while learning part whole concepts. Young children using manipulatives for mathematics learning.* Mathitudes 1 (11)
- [7]
- [8] Lyublinskaya, I., & Kerekes, J. (2010). *Teaching Mathematics and Science in elementary school: Technology-based approach.* Oceanside, NY: Whittier Publications, Inc.
- [9]
- [10] Tournaki, N., Youngseh, B., & Kerekes, J. (2008). Arithmetic rack: A new Mathematics manipulative tried with students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, Council for Exceptional Children* 6(2), 41-60.

# A PROGRAMOZÁSI KÉSZSÉGEK VIZSGÁLATA KÖZÉPISKOLÁBAN ÉS A FELSŐOKTATÁSBAN

## ANALYSIS OF PROGRAMMING SKILLS IN SECONDARY SCHOOLS AND COLLEGES

Pap-Szigeti Róbert <sup>12\*</sup>

<sup>1</sup> Kecskeméti Bolyai János Gimnázium, Magyarország

<sup>2</sup> Informatikai Tanszék, GAMF Műszaki és Informatikai Kar, Pallasz Athéné Egyetem, Magyarország

---

### **Kulcsszavak:**

Készségrendszerek  
Programozási készségek  
Strukturált programozás

### **Keywords:**

System of skills  
Programming skills  
Structured programming

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2016. szeptember 8.  
Átdolgozva 2016. október 31.  
Elfogadva 2016. november 5.

---

### **Összefoglalás**

*A tanulmányban a strukturált programozás során alkalmazott ismeretek és készségek azonosítására teszünk kísérletet, majd a feltárt összetevők fejlettségének értékelési lehetőségeit mutatjuk be. A szakirodalmi tanulmány és a tervezett mérőeszközök egy nagyobb vizsgálat első lépéseit jelentik. Ebben a vizsgálatban az emelt szintű érettségi vizsgán elvárt programozási tudás fejlettségét befolyásoló ismeretek, készségek és motívumok rendszerének vizsgálatát tűztük ki célul.*

### **Abstract**

*In this paper we make an attempt at the identification of knowledge and cognitive skills used in structured programming tasks. After that we show assessing opportunities of the development of identified components. The literature review and the planned tests are first steps of a wide examination, in which we plan to identify the system of knowledge, skills and motives influencing the development of the programming skills expected on the final exam.*

---

## **1. Bevezetés**

Az informatikára épülő technológia eszközei korábban a közvetlenül az informatikával foglalkozó szakemberek munkaeszközeit jelentették. Mára számos munkaterületen, a háztartásban, a tanulásban, a szórakozásban, a közlekedésben, általában az élet sok területén alkalmazzuk őket. A programozás – annak professzionális szintje – továbbra is az informatikusok egy szűkebb rétegének feladatát jelenti. Az új technológiák megértését, az eszközöknek az új problémák megoldásában való hatékony alkalmazását azonban jelentősen segítheti az alapszintű algoritmikus és programozási készségek elsajátítása. [1] A 2013 óta megrendezésre kerülő (Európai) Programozás Hete (EU Code Week) rendezvénye arra hívja fel a figyelmet, hogy „a programozás [...] olyan alapvető készséggé vált, melynek – legalább alapszintű – elsajátítására mindannyiunknak szüksége lesz”. [2]

Az informatika hazai közoktatásában az algoritmizálás alapfogalmi és egyszerű készségei, valamint a robotika alapjai az általános iskolai tantervben megjelennek. Ehhez kapcsolódóan számos iskolában alkalmaznak – tanórai vagy szakköri keretek között – gyerekek számára készített programozási nyelveket (a legismertebbek a LOGO különböző változatai és a Scratch).

---

\* Kapcsolattartó: Pap-Szigeti Róbert.  
E-mail cím: pap-szigeti.robort@gamf.kefo.hu

[3] A mobil robotok programozási lehetőségeit felhasználó szakkörök és versenyek is népszerűvé váltak. [1] A középiskolai kerettanterv elsősorban az algoritmusokra vonatkozó ismeretek és készségek körét bővíti, valamint előírja az egyszerű algoritmusok megvalósítását számítógépen. A tantárgy órakerete az alapóraszámiban nem teszi lehetővé egy strukturált programozási nyelv alapjainak elsajátítását, így a programozás tanulására – iskolai keretek között – a szakkörök, informatika tagozatok illetve az emelt szintű érettségire felkészítő kurzusok nyújtanak lehetőséget.

A felsőoktatásban a programozás elsősorban az informatikai és műszaki képzések tananyagában jelenik meg. Az empirikus vizsgálatok tanúsága szerint egyrészt a programozási készségek elsajátításának szintjét jelentősen befolyásolja az, hogy a hallgató a közoktatásban foglalkozott-e programozással [4], másrészt a programozáshoz kapcsolódó motívumok fejlődésében szerepet játszik, hogy milyen eszközökkel és módszerekkel kerül sor a programozás oktatására. [5]

A hazai informatikaoktatás azonban annak ellenére kevés neveléstudományi eredménnyel rendelkezik a programozási készségek fejlődésével illetve a fejlettséget befolyásoló készségekkel, motívumokkal kapcsolatban, hogy széles életkori tartományban történik a programozás oktatása. A tanulmányban összegezzük a legfontosabb hazai és külföldi eredményeket, felvázolunk egy a programozás sikerességét leíró lehetséges modellt, valamint megfogalmazzuk a strukturált programozási nyelven történő programozás készségeinek értékelésére alkalmas mérőeszközök követelményeit.

## 2. A programozási készségek vizsgálatai

Az algoritmizálás és a programozás készségei, ismeretei és motívumai alapvetően a kognitív és szakmai kompetenciák körébe tartoznak [6]. A működtetett készségek egy része azonban – így például a hétköznapi algoritmusok megértése és követése; mások eltérő gondolkodási metódusának megértése – a személyes és szociális kompetenciának is fontos összetevője. A programozás sikeres elsajátításához és alkalmazásához szükséges készségek fejlettségének értékeléséhez fontos, hogy meghatározzuk a készségeket felépítő részkészségeket, rutinokat, valamint a szükséges ismeretek körét. Ennek érdekében a következő fejezetekben röviden leírjuk a készségfejlődés értékelésének módszereit, majd áttekintjük a programozásra irányuló hazai és külföldi vizsgálatok módszereit és eredményeit.

### 2.1. A kognitív készségek fejlődéséről

A kompetencia fogalmára a hazai szakirodalomban többféle meghatározást is találhatunk. Ezekben a meghatározásokban közös, hogy a kompetenciákat összetett rendszernek tételezik fel, amelyek számos képesség, készség, ismeret és motívum egyidejű aktivációjával működnek. [6] [7] A kompetenciát alkotó összetevők további elemekből – részkészségekből, rutinokból – épülnek fel, amelyek száma és kapcsolatrendszere meghatározza az adott készség, képesség összetettségét. A készségrendszerek, képességek fejlődése ebből adódóan hosszú időt – az összetettségtől függően egy vagy akár több évet – vehet igénybe, ezt az ezredforduló környékén zajlott empirikus vizsgálatok eredményei is alátámasztották. A fejlődés ütemét jelentősen befolyásolják a tanulók motívumai is. [7]

A készségfejlődés általában nem lineáris. [8] Az átlagos fejlődés kezdetben (a rendszer kiépülésének kezdetén) a kognitív készségek többsége esetén lassú, ezt általában egy gyorsuló fejlődési szakasz követi, majd a fejlődés a készség teljes begyakorlása közelében lelassul. Az egyéni fejlődés jellegében hasonló lehet, természetesen nagy egyéni különbségekkel, emellett az egyéni fejlettségben átmeneti visszaesések is bekövetkezhetnek, például a tudásstruktúra egy-egy fogalom mélyebb megértését kísérő átrendeződése során. [7]

Egy adott készség, képesség fejlettségének értékeléséhez fontos ismerni a készség, képesség összetevőit, ezek ismeretében lehetséges a komponensek működését vizsgáló tesztek kidolgozása. A teszteknek – figyelembe véve a fejlődés hosszabb idejét – általában szélesebb életkori tartományban való mérésre kell alkalmasnak lenniük.

## 2.2. A programozási készségek fejlettségének vizsgálatai

A programozást tanító pedagógusok tapasztalatai szerint a programozási készség kialakulása is időigényes. A lexikai elemek elsajátításától az algoritmizáláson, az algoritmusok formális megadásának és megértésének készségein át az önálló programtervezésig és kivitelezésig számos ismeret és készség megszerzése szükséges a sikeres programozáshoz, ezek rendszerré szerveződéséhez sok időre és gyakorlásra van szükség. [4] Empirikus vizsgálati eredmények ugyan nem ismertek, de az oktatói tapasztalatok azt mutatják, hogy a fejlődés kevésbé gyorsítható a programozás-oktatás intenzitásának növelésével. Az intenzív, rövid időszakon belül megvalósított oktatás elsősorban a tehetséges és motivált tanulók esetén eredményes. A többség számára azonban előnyösebb az időben elosztott, a fogalmak, összefüggések megértésére – nem feltétlenül programozással töltött – időt hagyó oktatás. [4]

A programozás oktatásának eredményességét, a programozás további tanulásának sikerességét alapvetően befolyásolják a programozáshoz fűződő motívumok (pl. a tanuló programozáshoz fűződő énképe). Ezekre a motívumokra az oktatás során alkalmazott módszerek és eszközök is hatással lehetnek [5]. Ugyancsak befolyásolhatják a képességek és a motívumok fejlődését a pedagógus által alkalmazott tanulószervezési eljárások. [9]

A programozási készségek fejlettségének hazai empirikus vizsgálatai általában egy-egy szűkebb területre irányultak (pl. [5] [10]). Emellett főként oktatás-módszertani tanulmányok és szakdolgozatok jelentek meg, amelyek egyes programozási témák közoktatási feldolgozási lehetőségeit mutatták be (pl. [1] [11] [12]).

A nemzetközi kutatásban a számítógépek iskolai elterjedésével egyidejűleg – az 1980-as évektől – megkezdődtek a programozással kapcsolatos vizsgálatok.

Ezek a korai kutatások részben arra keresték a választ, hogy a programozás oktatása milyen hatással van a tanulók kognitív fejlődésére. [13] A vizsgálatok a konstruktív pedagógia alap gondolatának megfelelően abból a feltételezésből indultak ki, hogy a programozást tanulók tapasztalati úton sokat tanulnak a problémamegoldási eljárásokról, emellett a formális eljárások, változók, transzformációk megértésével lehetőséget kapnak a tervezésre, a problémák részproblémákra bontásának elsajátítására. A hibakeresés, a mások algoritmusainak elemzése pedig növelheti a gondolkodás rugalmasságát. [14, idézi 13] A korai vizsgálatok nem mutattak egyértelmű kapcsolatot, közvetlen transzferhatást a programozás tanulása és a hagyományos problémamegoldó gondolkodás fejlődése között. [13] [15] Gyakran tapasztalták viszont a kutatók a szociális készségek és a tanulási motívumok kedvező változását a kezdő programozóknál. [16] [17]

A múlt század utolsó két évtizedének vizsgálatai másrészt azon készségek, képességek körének azonosítására irányultak, amelyek kapcsolatban állnak a programozási készségek fejlettségével, és amelyek megfelelő fejlettsége szükséges a programozási készségek eredményes elsajátításához. [13] [18] Elsősorban olyan általános képességek kapcsolatát tárták fel a programozási készségekkel, mint az általános matematikai képességek, a feldolgozási kapacitás (a program paramétereinek egyidejű áttekintése), az analógiás gondolkodás, a deduktív gondolkodás, az algoritmikus gondolkodás, az absztrakció képessége. [13] Ezen általános képességek kapcsolata a programozási készségekkel nem vitatható, azonban általában egymással is szoros kapcsolatban állnak, számos közvetített hatást is tartalmaznak.

Az ezredforduló környékén megkezdődött vizsgálatok egy jelentős része már kevésbé az előfeltételekre irányult, sokkal inkább azoknak az összetevőknek az azonosítására, amelyek a programozás ismeret- és készségrendszerét alkotják.

A tanulmányok egy része a szoftverfejlesztés gyakorló szakemberei szemszögéből vizsgálja a programozás készségeit, elsősorban arra helyezve a hangsúlyt, hogy a szakértő programozóknak (akik gyakran csoportban dolgoznak) milyen készségekkel kell rendelkezniük a hatékony fejlesztéshez. Ugyancsak jelentős azonban azoknak a tanulmányoknak a száma is, amelyek pszichológiai-neveléstudományi szempontból, elsősorban a kezdő programozók készségeit vizsgálják. [19] Más felosztásban, a tanulmányok nagy hányada a strukturált programozás készségeire helyezi a hangsúlyt, míg a további tanulmányok az objektumorientált programozáshoz szükséges készségeket (pl. [20]) illetve a két megközelítés közös és eltérő

készségeit vizsgálják. Jelen tanulmányban elsősorban a strukturált programozás pszichológiai-neveléstudományi vizsgálatainak az eredményeit tekintjük át.

A vizsgálatok – fenti értelemben szűkített köre – a szükséges ismeretek, absztrakt fogalmak felosztását alapvetően hasonló struktúrában adják meg. Ezek leggyakoribb elemei: (1) változótípusok, egyszerű változók és azok tömbjei; (2) a strukturált programnyelvi elemek: ciklusok, elágazások; (3) sztenderd input/output-kezelés; (4) strukturált adattípusok és fájlok; (5) eljárások és/vagy függvények; (6) rekurzió; (7) absztrakt adattípusok; (8) kivételkezelés; (9) függvénykönyvtárak. [21]

Az elsajátítandó készségek köre jóval nagyobb változatosságot mutat a szakirodalomban. *Lahtinen* és *mtsai* [21] a következő (nem feltétlenül készség jellegű) tevékenységek bonyolultságát értékelték nagymintás, programozást tanuló egyetemistákat és oktatóikat érintő kérdőíves vizsgálatukban: (1) a fejlesztőkörnyezet használata; (2) a programozási struktúrák megértése; (3) a programnyelv szintaktikájának megértése; (4) a problémához illeszkedő program megtervezése; (5) a tevékenység felosztása eljárásokra; (6) hibakeresés a saját programban. Mind a hallgatók, mind az oktatók az utolsó három tevékenységet érezték nagyobb nehézséget okozónak.

Más tanulmányok felvetik a kész algoritmusok, programok megértésének [19] [22] és az azokban lévő hibák megkeresése készségeinek fontosságát is. Az algoritmusok megértésének fontosságát és nehézségeit jelzi, hogy a kutatók a digitális tanulási környezetek lehetőségeit felhasználva különböző vizualizációs technikák hatékonyságát is vizsgálják a megértési folyamatban. [23]

A program tényleges kódolását megelőző folyamathoz szükséges, számos feltárt összetevő rendszerezését több kutató is egységes modellbe kívánta foglalni. A *Computational thinking* (CT, szó szerinti fordításban kiszámítási gondolkodás, de talán kifejezőbb a *programozói gondolkodás*) fogalmát *Wing* vezette be. [24] Az ő megfogalmazásában a CT olyan kognitív folyamat, amely a problémák formalizálására és a megoldásuk olyan megjelenítésére irányul, amely hatékonyan implementálható valamilyen információ-feldolgozó szoftverben. A modell az absztrakció egymásra épülő szintjeit feltételezi, a „jó gondolkodót” pedig az jellemzi, hogy képes a megfelelő absztrakciók kiválasztására és egyidejűleg több absztrakciós szinten a megfelelő műveletek elvégzésére. A CT absztrakciós osztályai közé sorolja többek között a különböző algoritmusokat, az adatstruktúrákat, a vezérlési szerkezeteket, a kommunikációs megoldásokat, a programnyelveket, a logikai műveleteket, a heurisztikát, az architektúra elemeit. [25] A CT fogalomrendszerére épülő oktatási kísérletekről és módszertani megoldásokról több ezer tanulmány jelent meg az utóbbi évtizedben. A módszertani tanulmányok többsége az egyes absztrakciós szintek különböző fejlesztői környezetben való tanítási lehetőségeit mutatja be. [26]

Az ismeretek és készségek közvetlen körének feltárásán túl számos vizsgálat kiterjedt arra is, hogy milyen tanulási szituációban, milyen tananyagokkal [21] és tanítási módszerekkel (pl. [27] [28]) bizonyul leghatékonyabbnak az oktatás. Jelen tanulmánynak nem célja a fejlesztési lehetőségek áttekintése, célunk – a bevezetővel összhangban – az emelt szintű érettségi vizsgán elvárt programozási ismeretek és készségek, valamint az azok fejlettségét meghatározó legfontosabb tényezők feltárása.

### 2.3. A programozás ismeret- és készségrendszerének feltételezett elemei

Az előző fejezetben láthattuk, hogy a szakirodalomban a programozáshoz szükséges ismereteket és készségeket többféleképpen közelítik meg a kutatók. A hazai közoktatási dokumentumokhoz és pedagógiai értékelési hagyományokhoz illeszkedően az emelt szintű érettségihez szükséges ismereteket és készségeket az alábbi csoportosításban kívánjuk vizsgálni:

A) Algoritmusok: (1) a megjelenítés lexikai elemei egy vagy két algoritmus-leíró eszközben, érvényes és érvénytelen jelölések; (2) egyszerű algoritmusok (pl. egy- és kétciklusos programozási tételek) megértése; (3) algoritmus alkotása egyszerű problémákhoz; (4) algoritmus helyességének vizsgálata, hibakeresés.

B) Egy programozási nyelv elemei: (1) egyszerű változótípusok ismerete, változók deklarációjának szintaxisa; (2) sztenderd input-output használatának szintaxisa; (3) egydimenziós tömbök deklarációja, tömbelemre való hivatkozás szintaxisa; (4) szám- és logikai típusú kifejezések szintaxisa; (5) vezérlési szerkezetek szintaxisa; (6) függvények létrehozásának és meghívásának

szintaxisa; (7) adatstruktúrák szintaxisa; (8) fájlkezelő függvények szintaxisa; (9) függvénykönyvtárak alkalmazásának szintaxisa.

C) A fejlesztő-környezet technikai kezelése: (1) a szerkesztőprogram funkcióinak alkalmazása; (2) program fordításának és futtatásának készsége; (3) gyakori hibaüzenetek jelentésének ismerete; (4) a nyomkövetés eszközeinek alkalmazása.

D) Algoritmusok implementálása (kódolása): (1) algoritmus és programkód megfeleltetésének készsége; (2) kódolás meglévő algoritmus alapján; (3) a tevékenység függvényekre bontása; (4) konkrét programhibák keresésének készségei.

A fentiekben vázolt tartalmi elemek részletes leírását – így például az egyes tudáselemek elvárt alkalmazási szintjének pontos meghatározását, az egyes készségek rész-készségeinek rendszerezését – az előmérést bemutató empirikus tanulmányban adjuk majd meg. A diagnosztikus célú mérésekhez [29] ezen összetevők pontos meghatározása szükséges.

## 2.4. A programozás sikerességének előfeltételei

Az előző fejezetben leírt programozói ismeretek és készségek – a programozáshoz fűződő motívumokkal együtt – közvetlenül kapcsolódnak az emelt szintű érettségi vizsgán elvárt programozói tudáshoz. Nem minden elem kerül számonkérésre, így például az algoritmizálás készségei vagy a hibakeresés, nyomkövetés eszközeinek alkalmazása nem jelenik meg direkt módon a feladatokban, azonban fejlettségük közvetlen hatást gyakorol a vizsgázó eredményességére.

A sikertelen feladatmegoldást azonban feltehetően nem csak a fenti tudáselemek hiányosságai okozhatják. Számos általános képesség nem megfelelő szintje okozhatja azt, hogy a tanuló nem jut el a sikeres feladatmegoldásig. *Kelemen* kritériumrendszeréhez hasonlóan [30] feltételezhetjük, hogy az alábbi készségek, képességek esetén létezik ezeknek egy olyan fejlettségi szintje, amelynek (a) elérése nélkül a programozói készségek nem tudnak megfelelően funkcionálni; (b) teljesítése felett a kritérium már nem mérvadó, a szintet elérők között egyaránt található a programozási teszten gyengén, közepesen és jól teljesítők is. [30]

Tervezett vizsgálatainkkal igazolni kívánjuk, hogy a fenti értelemben szűrőként működnek a következő készségek: (1) szóolvasás, szakszókincs; (2) szövegértés; (3) a probléma algoritmizálása, modellezése; (4) a kódolás készségei. Azt is feltételezzük továbbá, hogy a kritériumrendszer egyes szűrői lineárisan egymásra épülnek, azaz például azok, akik a szövegértés kritériumszintjét nem érik el, a probléma modellezését sem tudják elvégezni, hiszen nem férnek hozzá a szövegben rejlő információkhoz. [30]

## 3. Összegzés: a tervezett mérések rendszere

A következő időszakban lefolytatandó vizsgálataink egyrészt a 2.3. bemutatott ismeretek és készségek diagnosztikus értékelésére irányulnak. Ehhez szükséges a felsorolt tudáselemek és alkalmazási követelményeik pontos meghatározása, a megfelelő diagnosztikus mérőeszközök elkészítése. A mérőeszközök a megadott A)–D) területeket nem elkülönülten kívánják mérni. Ahol az alkalmazási kritérium lehetővé teszi, ott elektronikus tesztfeladatokat alkalmazunk. Szükséges lesz azonban ezek kiegészítése hagyományos, papír alapú tesztfeladatokkal illetve tényleges programozási feladattal. Az egyéni különbségek feltárására néhány tudáselem – pl. az A/2, A/4, C/3, D/2 elemek – fejlettségének értékelését szemmozgás-vizsgálattal tervezzük kiegészíteni.

A programozásra vonatkozó kritériumrendszer-modell helyességét a 3. és 4. szűrő esetén az előző bekezdésben leírt mérőeszközök megfelelő elemeivel végezzük. Az 1. 2. szűrő esetén pedig részben az országos kompetenciamérés szóolvasás-tesztjét, részben saját fejlesztésű tesztek alkalmazunk. Saját tesztet fejlesztünk az érettségihez szükséges szakszókincs vizsgálatára, emellett egy általános tartalmú és egy informatikai szövegre, valamint diagramok olvasására épülő – lehetőség szerint elektronikus – szövegértés-tesztet készítünk.

A vizsgálatok tervezett mintája két csoportból áll. Az egyik csoportba két gimnázium informatika tagozatos illetve emelt szintű érettségire készülő (fakultációs) tanulók tartoznak, összesen körülbelül 60 fő. A rész minta 16-19 év közötti tanulókból áll, akik mindegyike tanulta



azokat a tudáselemeket, amelyek az emelt szintű érettségien elvártak. A másik csoportba olyan főiskolás, mérnökinformatikus hallgatók tartoznak majd – szintén körülbelül 60 fő –, akik az érettségien elvárt programozói tudáselemeket a főiskolai programozás-kurzusokban már tanulták (lehetséges, hogy közülük néhányan középiskolában is tanultak programozni).

A mérések előkészítése, a mérőeszközök elkészítése és a próbamérések megvalósítása a 2.3. fejezetben leírt tudáselemek és a 2.4. fejezet szűrői esetén mintegy hat-nyolc hónapot igényelnek. Ezt követően kerülhet sor a nagymintás mérésekre és az egyéni (szemmozgás-) vizsgálatokra, valamint a mérések körének bővítésére, elsősorban a programozásra irányuló motívumok feltárásával. Empirikus vizsgálataink remélhetőleg pontosabbá teszik a sikeres programozáshoz szükséges ismeretekre, készségekre, motívumokra vonatkozó tudásunkat.

## Irodalomjegyzék

- [1] Kiss Róbert: Robotika a közoktatásban. *Gradus*, Vol. 2. No. 2. (2015) pp. 81-93.
- [2] CodeWeek: Why learn to code? [Online]. Elérhető: <http://codeweek.eu> [Megtekintés: 30-Aug-2016].
- [3] Kiss Gábor: A magyar és a nemzetközi informatikaoktatás összehasonlítása. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem, Matematika- és Számítástudományok Doktori Iskola (2012). [Online] Elérhető: <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/131732/tezisek3-t.pdf?sequence=9&isAllowed=y> [Megtekintés: 28-Aug-2016]
- [4] Kiss Róbert és Pásztor Attila: Programozható robotok felhasználása a programozás oktatásban. Előadás. Szakmai Nap, Kecskeméti Főiskola GAMF Kar, Kecskemét (2006).
- [5] Pásztor, A., Pap-Szigeti, R. & Török, E.: Effects of Using Model Robots in the Education of Programming. *Informatics in Education*, Vol. 9, No. 1. (2010) pp. 1–8.
- [6] Nagy József: XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest (2000).
- [7] Csapó Benő: A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése. Akadémiai Kiadó, Budapest (2003).
- [8] Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő: A képességek fejlődésének logisztikus modellje. *Iskolakultúra*, No. 2. (2003) pp. 57-69.
- [9] Pap-Szigeti Róbert: Kooperatív módszerek alkalmazása a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, No. 1. (2007) pp. 56-66.
- [10] Johanyák, Zs. Cs., Pap-Szigeti, R. & Alvarez, G. R. P.: Analyzing students' programming failures. *A GAMF Közleményei*, No. 22. (2008) pp. 115-120.
- [11] Törley Gábor: Algoritmus vizualizáció a tanítási gyakorlatban. (2013) [Online] Elérhető: [http://real.mtak.hu/31528/1/TG\\_alg\\_viz\\_tan\\_gyak.pdf](http://real.mtak.hu/31528/1/TG_alg_viz_tan_gyak.pdf)
- [12] Horváth László András: A Java nyelv tanítása középiskolában. Szakdolgozat, Debreceni Egyetem (2009).
- [13] Pea, R. D. & Kurland, D. M.: On the cognitive effects of learning computer programming. *New Ideas in Psychology*, Vol. 2. No. 2. (1984) pp. 137-168.
- [14] Feurzeig, W., Horwitz, P. & Nickerson, R. S.: Microcomputers in education (Report No. 4798). Prepared for: Department of Health, Education, and Welfare; National Institute of Education; and Ministry for the Development of Human Intelligence, Republic of Venezuela. Bolt Beranek & Newman, Cambridge, MA, October (1981).
- [15] Lehrer, R., Guckengerg, T. & Sancilio, L.: Influences on LOGO on children's intellectual development. In: Mayer, R. E. (ed.): *Teaching and learning computer programming: Multiple research perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah, New Jersey, USA (1988). pp. 75-110.
- [16] Sheingold, K., Kane, J., Enderweit, M. & Billings, K.: Study of issues related to the implementation of computer technology in schools. Final Report, National Institute of Education (1981).
- [17] Webb, N. M. & Lewis, S.: The social context of learning computer programming. In: Mayer, R. E. (ed.): *Teaching and learning computer programming: Multiple research perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah, New Jersey, USA (1988). pp. 179-206.
- [18] Kurland, D. M., Pea, R. D., Clement, C. & Mawby, R.: The Study of the Development of Programming Ability and Thinking Skills in High School Students. In: Soloway, E. & Spohrer, J. C. (eds.): *Studying the Novice Programmer*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, New Jersey, USA (1981). pp. 83-112.
- [19] Robins, A., Rountree, J. & Rountree, N.: Learning and Teaching Programming: A Review and Discussion. *Computer Science Education*, Vol. 13. No. 2. (2003). pp. 137-172.
- [20] Milne, I. & Rowe, G.: Difficulties in Learning and Teaching Programming – Views of Students and Tutors. *Education and Information Technologies*, Vol. 7. No. 1. (2002). pp. 55–66.
- [21] Lahtinen, E., Ala-Mutka, K. & Järvinen, H.: A study of the difficulties of novice programmers. Proceedings of the 10th annual SIGCSE conference on Innovation and technology in computer science education ITICSE '05. New York, NY, USA (2005). pp. 14-18.
- [22] Hanzalova, P. & Hubalovsky, S.: Algorithm development and programming at elementary education in the Czech Republic. *International Journal of Education and Information Technologies*, Vol. 9. (2015) pp. 175-179.

- [23] Lazaridis, V., Samaras, N. & Sifaleras, A.: An empirical study on factors influencing the effectiveness of algorithm visualization. *Computer Applications in Engineering Education*, Vol. 21. No. 3. (2013), pp. 410-420.
- [24] Wing, J. M.: Computational Thinking. *Communications of the ACM*, Vol. 49. No. 3. (2006), pp. 33-35.
- [25] Wing, J. M.: Computational Thinking. *OurCS Workshop*, Carnegie Mellon University, Pittsburg PA, USA (2011).
- [26] Brennan, K., & Resnick, M.: New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. In: *Proceedings of the 2012 annual meeting of the American Educational Research Association*, Vancouver, Canada (2012). pp. 1-25.
- [27] Vihavainen, A., Paksula, M. & Luukkainen, M.: Extreme apprenticeship method in teaching programming for beginners. *Proceedings of the 42nd ACM technical symposium on Computer science education SIGCSE '11*. New York, NY, USA (2011). pp. 93-98.
- [28] Saeli, M., Perrenet, J., Jochems, W. M. G. & Zwaneveld, B.: Teaching Programming in Secondary School: A Pedagogical Content Knowledge Perspective. *Informatics in Education*, Vol. 10. No. 1. (2011) pp. 73–88.
- [29] Vidákovich Tibor: *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémia Kiadó, Budapest (1990).
- [30] Kelemen Rita: *A matematikai szövegesfeladat-megoldó képesség vizsgálata többségi és tanulásban akadályozott 9-13 éves tanulók körében*. PhD értekezés, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szegedi Tudományegyetem, Szeged (2010).

# TÁRSADALOM ÉS MIGRÁCIÓ AZ 1869. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS EREDMÉNYEI ALAPJÁN EGY ZEMPLÉNI MEZŐVÁROSBAN, SZTROPKÓN

## SOCIETY AND MIGRATION IN SZTROPKÓ FROM ZEMPLÉN COUNTY BASED ON THE RESULTS OF CENSUS OF 1869

Dr. Bagdi Róbert <sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Turizmus-Vendéglátás Tanszék, Gazdasági Kar, Pallasz Athéné Egyetem, Magyarország

---

### **Kulcsszavak:**

népszámlálás,  
migráció,  
dualizmus

### **Keywords:**

census,  
migration,  
dualism

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2016. október 10.  
Átdolgozva 2016. október 31.  
Elfogadva 2016. november 5.

---

### **Összefoglalás**

A cikk célja, hogy levéltári források alapján egy zempléni település, Sztropkó 1869. évi társadalmát megvizsgáljuk. Elsődlegesen a születési helyek alapján meghatározzuk a helybeli és a bevándorolt népességet, majd az adatokat kombináltuk a foglalkozásokkal.

### **Abstract**

The aims of the paper to examine the society in Sztropkó from Zemplén in 1869 based on the original census sheets from the archives. Firstly, local and immigrant people are determined with the birth places, than all data were combined with occupation and jobs.

## 1. Bevezetés

A hazai központi szerepkörű települések közül, a XIX. század utolsó harmadában már a második vonalnak számító rendezett tanácsú városokról sem rendelkezünk részletes vándorlási adatokkal, hiszen a legjelentősebb demográfiai adatokon kívül, a részletesebb kimutatások csak vármegyénként kerültek publikálásra a századforduló népszámlálásainak esetében. Az első dualizmus kori népszámlálást (1869) meglehetősen ritkán szokták felhasználni a kutatók az egyes városok/települések népességének vizsgálatához. Ennek oka, hogy az 1869. évi népszámlálás eredményeit csupán a járások szintén adták közre, így egy adott település társadalmának vizsgálatához szükséges a hazai levéltárakban megtalálható eredeti összeíró ívek áttekintése. E dokumentumok azonban a települések töredékéről maradt csak fenn, de az egykori Észak-Magyarország több vármegyéjében is, szinte hiánytalanak tekinthető, például Sáros, Szepes és Zemplén vármegyékben. Mindezek alapján a Zemplén megyei Sztropkó mezőváros társadalmának vizsgálatát tűztük ki célul az 1869. évi népszámlálás eredményei alapján. E település az egykori Zemplén vármegyében a 2000 fős lakosságszámot meghaladó települések (lényegében a Sátoraljaújhely mögötti második vonal) közül a legészakiabb fekvésű volt.

---

\* Dr. Bagdi Róbert. Tel.: +36 56/510-300 5709. mellék  
E-mail cím: bagdir@szolf.hu

## 2. Források

Vizsgálatunk célja, hogy meghatározzuk hogyan alakult a helybeli születésűek, illetve a bevándorlók aránya az egyes foglalkozásokat tekintve. Forrásként a Magyar Nemzeti Levéltár Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Levéltár Sátoraljaújhelyi Fióklevéltárában fennmaradt 1869. évi népszámlálás sztropkói iratanyagát [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**] használtuk fel. A népszámlálási ívek háztartásonként készültek el, de tartalmazza többek között minden ott lakó egyén születési évét, foglalkozását és a születési helyét is. Vizsgálatunk során ezeket az adatokat dolgoztuk fel, míg a felekezeti hovatartozást jelen tanulmányunkban terjedelmi okok miatt figyelmen kívül hagytuk. Az említett adatokat azonban egymással is kombináltuk, hogy mélyebb összefüggések vizsgálatára is lehetőség nyíljon.

Vizsgálatunk arra alapszik, hogy 1869-ben a szülő nők otthonukban adtak életet gyermeküknek. A születési hely így pontosan megjelöli a származást, vagyis ha mindenki az otthonában született, akkor, ha az egyént később egy másik településen írták össze, akkor ő ott, az új lakóhelyén bevándorlónak számított. Az általunk végül meghatározott népességszám kissé eltér a hivatalos adatoktól. Ennek magyarázata lehet, hogy a távollé-  
vőket is beírták a gyűjtő ívekre, majd többnyire utólag kihúzták őket, átjavítva még az ív alján egyszer már összeadott számokat is! Pozsgai Péter ugyanezt a problémát jelezte a Torna vármegyei települések vizsgálatakor. [2] Mi egy kihúzást sem bíráltunk felül, az akkori összesítők pedig valószínűleg egy részét igen. A Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal által közreadott népességszámokhoz képest, így Sztropkó esetében 24 fős pozitívumot lehetett megállapítani.

Az 1. Táblázatban Sztropkó és a zempléni vármegyeszékhely, Sátoraljaújhely népességszámait adjuk közre. Zemplénben ugyanis Sátoraljaújhely a népességszámot tekintve kiemelkedett a többi település közül, a közel 10 ezer fős lakosságával. A második vonalnak többnyire a járásszékhelyek számítottak, egyenként közel 2000 fős népességgel. Sztropkó és a hozzá hasonló méretű egyéb jelentősebb zempléni települések a XIX. század folyamán fokozatosan lemaradtak Sátoraljaújhely mögött a népességszámot tekintve.

1. Táblázat. Sztropkó és Sátoraljaújhely népességgyarapodása II. József népszámlálása [3], Fényes Elek adatgyűjtése [4] és az 1869. év alapján

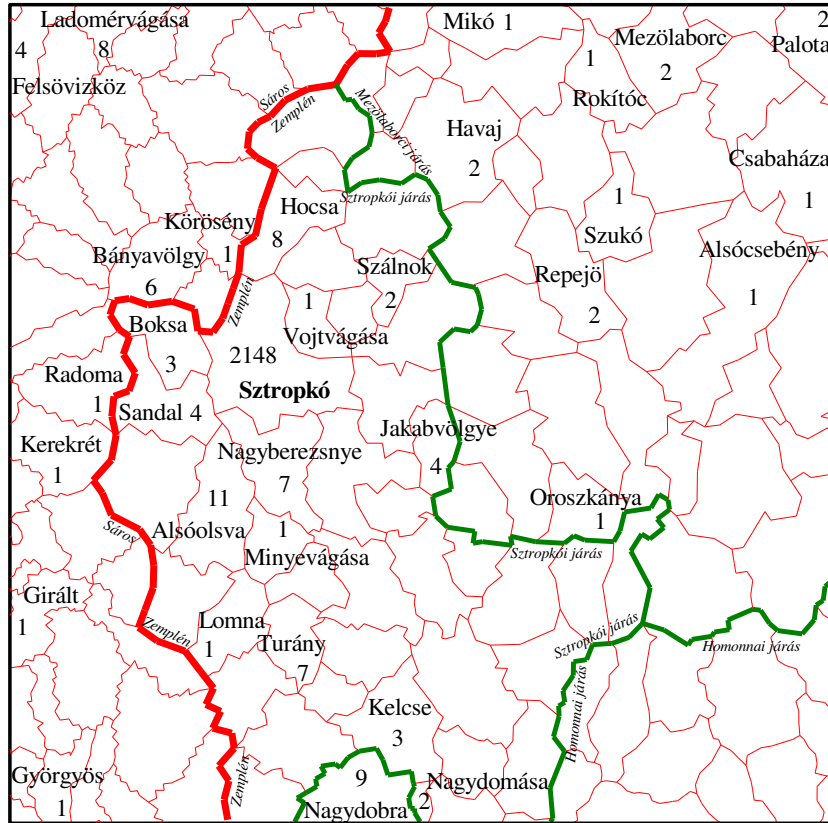
Települések	1784-87	Fényes Elek	1869	Növekedési ütem, %		
Idősor sorszáma	1.	2.	3.	1. - 2.	2. - 3.	1. - 3.
Sátoraljaújhely	4023	6310	9946	1,57	1,58	2,47
Sztropkó	1325	2216	2499	1,67	1,13	1,89

## 3. Eredmények

Sztropkó lakosságának döntő többsége helyben született (2523 főből 2148 fő, ami 85,1%-ot jelent). Ennek oka valószínűleg az ország periferiáján való fekvés lehetett, ahol a minden bizonnyal kevésbé mobilabb ruszin anyanyelvű népesség is élt. Az egész területre jellemző továbbá az alacsony lélekszámú aprófalvas településszerkezet, amely „konzervatívabb, röghöz kötöttebb” népességet feltételez. Más, korábbi vizsgálatunkban [5] megállapítottuk, hogy például Varannó, amely dél felé az első útba eső járásszékhely volt (de ugyanúgy Észak-Zemplénben feküdt), már sokkal befogadóbbnak bizonyult, mert a lakoságnak közel fele (47%) bevándorló volt. Zemplén déli részén, Sátoraljaújhely [6], vagy Szerencs lakosságának ugyancsak közel fele bevándorló volt 1869-ben.

Sztropkóba a legtöbb betelepült (78 főt) a szomszédos osztrák tartomány, Galícia bocsájtott ki, az innen elszármazottak a sztropkói összlakosságnak több mint a 3%-át tet-

ték ki. A sorrendben következő Bártfa, a szomszédos Sáros vármegye „nagyvárosa” volt a legjelentősebb kibocsátó település, ennek valószínűleg az volt az oka, hogy Sztropkó a vármegyehatáron feküdt, így vonzáskörzetének kb. fele nem is Zemplénbe esett. A bártfai születésűek csupán 0,35%-os részesedésre tudtak szert tenni a sztropkói lakosságban. A Sztropkó környéki falvakból érkezők számát az 1. számú ábránkon ábrázoltuk.



1. ábra. A sztropkói lakosok születési helyeinek megoszlása 1869. 12. 31-én

Sztropkó nem tudott minden körülötte fekvő faluból bevándorlót vonzani (lásd 1. számú ábra), noha ez még a tőle délre fekvő Varannónak is sikerült. A Sztropkó környéki falvak általában alacsony lélekszámmal rendelkeztek, így minden bizonnyal még kevésbé tudtak (volna) betelepülőket adni. A Sztropkó környéki falvak helyett így távolabbi települések váltak jelentősebb kibocsátókká, például Poprád (Szepes vármegye) is az 5. helyre került 9 áttelepülővel. A nyugatra fekvő Sáros és Szepes vármegyéből érkeztek a legtöbben, mindez megegyezik például a Varannó esetében végzett vizsgálataink eredményével.

#### 4. A sztropkói foglalkoztatási szerkezet 1869-ben

A háztartásonkénti ívekre minden családfőnek feljegyezték, hogy milyen foglalkozást űzött, sőt a népszámlálás szabályai szerint a 14 év feletti gyermekeknek is kötelező volt valamilyen tevékenységet bejegyezni, így róluk rendelkezünk információval (összesen 30,6%). Legfőbb feladatunknak ezen alfejezetben így azt tekintjük, hogy megvizsgáljuk a távolság és a „műveltség” kapcsolatát: mely csoportok voltak hajlandók el-, pontosabban bevándorolni. Eredményeinket néhány egyéni sors bemutatásával is kiegészítjük: a családfővel élő gyermekek születési helyének és idejének felhasználásával. Elméletileg a

magasabban kvalifikált emberek vándorolnak többet, így feltételeztük, hogy minél messzebről érkezett valaki a zempléni mezővárosba, annál képzetesebb volt, ill. fordítva.

Eredményeink ismertetése előtt, meg kell jegyeznünk, hogy az 1869. évi népszámlálás esetében még a vármegyei hatóságok voltak a lebonyolítók, akik nem kaptak iránymutatást, hogyan ítéljenek meg egyes helyzeteket. A foglalkozásokat helyben ítélték meg (rendszerint többféleképpen). A fennmaradt íveket átvizsgálva, a leginkább említésre méltó különbségeket a földből élők besorolásánál tapasztaltuk meg, jelentősen eltérően értékelték az egyén által birtokolt föld nagyságát. Sztropkón a többségnek valószínűleg nem volt semekkora földje sem, őket napszámosként írták össze (177 fő helyi születésű egyén), ugyanakkor 79 helyi születésű helyi lakos „telkes földműves” megnevezést kapott. Más zempléni településektől eltérően harmadik típust is megkülönböztettek: „földművesnek” 8 helyi születésű lakost írtak össze.

Úgy tűnik, Sztropkó társadalma zártnak minősíthető, hiszen 23 különböző foglalkozást találtunk, ahol csak helyben születtek dolgoztak. E foglalkozások között a csizmadiák voltak a legnépesebb csoport, összesen 10 fővel. (Lásd 2. számú táblázat) (Összehasonlításképp Varannón 14 ilyen foglalkozás volt.) Általánosságban kijelenthető, a bevándorlók által megtett út, arányos lehet az általuk üzött foglalkozás presztízsével: minél távolabbról érkezett valaki, annál magasabb társadalmi státusszal kellett rendelkeznie. Bencsik János Tokaj esetében mutatta ki, hogy az értelmiség többnyire bevándorló volt. [7] Mindez az egyes településekre is igaz lehet, minél közelebb feküdt egy kibocsájtó falu Sztropkóhoz, annál alacsonyabb presztízsű foglalkozásból élhettek az onnan elszármazók. A 2. Táblázatban foglaltuk össze a helyben születettek arányát az egyes foglalkozásokban.

2. Táblázat. A helyben születettek aránya és száma Sztropkón, 1869-ben az egyes foglalkozást üzők között

Sorszám	Foglalkozás	%	A helyiek száma	Sorszám	Foglalkozás	%	A helyiek száma
1.	aranyműves	100	2	26.	földműves	88,9	8
2.	bádogos	100	1	27.	napszámos	88,1	177
3.	csizmadia	100	10	28.	földbirtokos	88	22
4.	favágó	100	1	29.	szabó	86,7	13
5.	fazekas	100	9	30.	zsellér	84,6	11
6.	fűrészgyár vez.	100	1	31.	koldus	80	4
7.	magángazdatiszt	100	1	32.	asztalos	77,8	7
8.	gubás	100	3	33.	szijgyártó	75	3
9.	gyertyamártó	100	1	34.	cipész	75	15
10.	házaló	100	1	35.	suszter	75	6
11.	kántor	100	1	36.	varga	75	3
12.	katona	100	1	37.	kereskedő	71,9	41
13.	kerékgyártó	100	3	38.	bérlő (ház, bormérés, birtok)	66,7	2
14.	kisbíró	100	1	39.	pesztonka, dajka	66,7	2
15.	kovács	100	6	40.	mészáros	66,7	2
16.	kőműves	100	1	41.	tanító	66,7	4
17.	lakatos	100	4	42.	kocsmáros	62,5	5
18.	önálló	100	1	43.	orgonista	50	1
19.	segéd (-munkás)	100	28	44.	adóhivatalnok	50	1
20.	templomszolga	100	2	45.	erdész	50	1
21.	ügyvéd	100	1	46.	erdőkerülő	50	1
22.	varrónő	100	1	47.	szolgálo	46,6	34
23.	véső	100	1	48.	inas	42,9	3
24.	telkes földműves	91,9	79	49.	ács	33,3	1

25.	szűcs	91,7	22	50.	szereztes	20	1
-----	-------	------	----	-----	-----------	----	---

A 2. Táblázatban nem szerepelnek azok a megélhetési formák, amelyek csak a bevándorlókat érintették, az adott „szakmában” dolgozók száma, az alábbiak szerint alakult: alrabbi 1; béres 2; cséplő 4; posta kocsis 2; fuvaros 1; gyógyszerész 1; háztulajdonos 4; juhász 1; káplár 3, kocsis 1; könyvkötő 1; körjegyző 1; kötéلكészítő 1; megyei esküdt 1; megyei földbirtokos 1; megyei hajdú 1; orvos 2; pásztor 1; postamester 1; sapkakészítő 1; szakácsnő 3; szobalány 1 és szolgabíró 1.

A Sztropkót övező falvak közül, az északi szomszédságban fekvő Hocsát választottuk példaként, de onnan is csupán nyolc beköltöző akadt. Foglalkozás szerint egy vargamestert soroltunk a legmagasabb pozícióba. Ő 1825-ben született, felesége 15 évvel volt fiatalabb nála, és Sáros vármegyében született. A fiatal házaspár legidősebb gyermeke Varannón született, 1858-ban. A család ezután költözhetett csak Sztropkóra, mert a következő három gyermek már ott született. A hocsai születésű sztropkóiak között volt továbbá, egy földműves felesége, egy napszámos, egy földműves fia, aki szűcsnek tanult, egy szolgáló, és egy női szolgáló a két gyermekével (megesett leányként). Magasabb társadalmi presztízssal egyén egy sem akadt a Hocsáról elszármazók között.

A nagyobb távolságot megtevők közül két családot említünk meg példaként. A helyi orvos Trencsén vármegyében született 1803-ban. A nála 20 évvel fiatalabb felesége Varannón született, egyetlen gyermekük viszont már sztropkói volt és 1842-ben született. Sajnos az egyetlen velük élő gyermek adataiból, csak annyi következtetést lehet levonni, hogy már majd 30 éve Sztropkón éltek. A Szijjártó István [8] után „kivételesen normális” esetnek számított egy napszámos esete, aki 1824-ben, helyben született, míg a felesége 6 évvel fiatalabb volt, viszont Csernyegen született (Fehér vármegye). A fiatal pár valószínűleg az Alföldön is vállalt mezőgazdasági idénymunkát, mert egyetlen gyermekük 1857-ben Aradon született, majd ezután térhettek vissza valamikor Észak-Zemplénbe.

Nemcsak településenként vizsgálhatjuk meg mindezt, hanem foglalkozásonként is. A következőkben foglalkozások szerint tekintjük át a betelepülőket, vajon honnan érkeztek az adott csoport tagjai?

A sztropkói ügyvéd 1830-ban született helyben, a felesége egy évvel volt fiatalabb, de Abaújból, *Csájrról* származott. Gyermekek nem születtek, így nem lehet a vándorlásra következtetni életútjukból. Viszont velük egy háztartásban élt egy inas, egy szobalány és egy szolgáló, akik mindannyian máshol, de a szűkebb környezetben születtek. (Más általunk vizsgált zempléni településeken - például Varannó, Szerencs - az ügyvédek egyike sem volt helybeli születésű, így Sztropkó zártabb társadalmát erősíti ez a tény is.)

Sztropkón egy tanító Ladomérről származott, és 1820-ban született. Felesége viszont helyi születésű volt, de 10 évvel fiatalabb is volt. A tanító 1856 előtt költözhetett Sztropkóra mert, ebben az évben már meg is született első gyermekük. 1869-ben összesen négy élő gyermekük volt. A második tanító helyi volt, a felesége is és a gyermekei, így senki sem számított bevándorlóknak. Egy napszámos két gyermekének is feljegyezték, hogy tanító volt. Ők 1846-ban és 1852-ben születtek, akik házasságot sem kötöttek 1869-ig. Egy 1809-ben született tanító Radványból származott, ahogy felesége is, aki 1814-ben született. Velük egy háztartásban már csak a két legfiatalabb gyermekük élt, akik 1850-ban és 1853-ban születtek. (Nehezen képzelhető el ugyanis, hogy a feleség 36 éves korában szült először.) A gyermekek viszont már Sztropkón születtek. A hatodik tanító ugyan csak helyi születésű volt, de a felesége Biharból, Váradolasziból származott. A pár ugyan csak megfordulhatott még legalább egy településen, mert gyermekük, 1869-ben a Szabolcs vármegyei Szentmihályon született.

Azoknak a mesterségeknek az esetében, amelyek feltételeznek valamilyen fokú szaktudást is (varga, szűcs, asztalos stb.), ott nemcsak jelen voltak a bevándorlók, de az alacsonyabb presztízsű foglalkozásokhoz (például napszámos) képest jelentősebb volt a bevándorlók száma. Ez azonban csak a sztropkói kereteken belül igaz, valójában az egyes mesteremberek között is alacsony volt a bevándorlók száma, ha más zempléni mezővárossal (például Varannóval) vetjük össze az adatokat. Valójában a szabók, az asztalosok, a szíjgyártók, a cipészek, a suszterek és a vargák között is a helybeli születésűek voltak többségben (75%, vagy azt meghaladó mértékben, lásd 2. Táblázat). A foglalkozásonként betelepülőnek számító 1-2 fő, valójában nem tekinthető reprezentatív mintának sem.

Az alacsony presztízsű foglalkozásokból megélők között az egyetlenegy dajka Varannóról származott, a két pesztonkaként összeírt egyén azonban helybeli születésű volt. A gyakorlatban valószínűleg nem volt különbség a tevékenységük között, ezért a 2. Táblázatban is egy összevont csoportban szerepeltek. Az egyetlen kocsis neve mellé születési helyként csak a vármegye nevét (Zemplén) jegyezték fel, így csak annyi bizonyos, hogy nem helybeli születésű volt.

## 5. Összefoglalás

Sztrapkó valószínűleg több hátrányosnak tekinthető tényező együttes hatásának következtében – az eddig általunk vizsgált más zempléni településekhez képest – meglehetősen zárt társadalommal rendelkezett. Korlátozott mértékben itt is igazak voltak a dualizmus korára általánosan jellemző vándorlási törvényszerűségek. Összességében azonban az ország perifériáján való fekvés, a hegyvidéki környezet (hozzáértve a Kárpátok gerincének közelségét), és az ebből következő aprófalvas településszerkezet számított a döntő tényezőnek. Sztrapkó továbbá a szlovák nyelvterület keleti peremén feküdt, a ruszin településterület közelségben, amely népesség a korabeli Magyarországon a legalacsonyabb vándorlási hajlandósággal rendelkezett, így a legjobban őrizte meg tradicionális társadalmi kereteit. Nem tűnik véletlennek, hogy Sztrapkó még 1910-ben sem rendelkezett vasúti összeköttetéssel.

## Irodalomjegyzék

- [1] Magyar Nemzeti Levéltár Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Levéltár Sátorajújhelyi Fióklevektára. XV.83. Az 1869. évi népszámlálási iratok gyűjteménye. 87. doboz (MNL-BAZML SF XV.83. 87. doboz)
- [2] Pozsgai Péter: „Helybeliek” és „idegenek”. Községi illetőség Torna megyében az 1869. évi népszámlálás háztartási lajstromai alapján. In: Korall, 9. évfolyam, 34. szám, 2008., pp. 68-101.
- [3] Az első magyarországi népszámlálás (1784-1787). (Szerk.: Danyi Dezső – Dávid Zoltán) KSH, Budapest, 1960., p. 385.
- [4] Fényes Elek: Magyarországnak 's a' hozzákapcsolt tartományoknak mostani állapotja statisztikai és geographiai tekintetben, III. kötet, Pest, 1838., p. 455.
- [5] Bagdi Róbert: Migráció és foglalkoztatottság az 1869. évi népszámlálás alapján, egy zempléni járásszékhelyen, Varannón. In: Közép-Európai Monográfiák. (Szerk.: Döbör András – Zeman Ferenc) 14. kötet, 2015., Szeged, Egyesület Közép-Európa Kutatására, pp. 39-50.
- [6] Demeter Gábor – Bagdi Róbert: A társadalom differenciáltságának és térbeli szerveződésének vizsgálata Sátorajújhelyen 1870-ben. Budapest–Debrecen, Kapitális, 2016., p. 112.
- [7] Bencsik János: Egy hegyaljai város, Tokaj 1869-ben. A város társadalmának elemzése. In: Tokaj és Hegyalja. Városvédők és Széppártó Egyesület, Tokaj, 1996., pp. 137-150.
- [8] Szijártó M. István: A mikrotörténelem. In: Bevezetés a társadalomtörténetbe. Hagyományok, irányzatok, módszerek. (Szerk.: Bódy Zsombor – Ö. Kovács József) Osiris, Budapest, 2006., pp. 500-520.



# A MOBILITÁS IGÉNYE KÜLÖNBÖZŐ TANULÁSI KÖRNYEZETEK BEN

## MOBILITY IN DIFFERENT LEARNING ENVIRONMENTS

*Dr. Miskolczi Ildikó PhD, LL.M.\**

Közgazdasági, Pénzügyi és Menedzsment Tanszék, Gazdálkodási Kar, Pallasz Athéné Egyetem,  
Magyarország

---

### **Kulcsszavak:**

mobilitás,  
mobiltanulás,  
szituatív tanulási környezet,  
mobiltanulás előnyei,  
mobiltanulás kihívásai

### **Keywords:**

mobility,  
mobil learning,  
situational learning environment,  
preference of mobil learning  
challenge of mobil learning

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2016. szeptember 3.  
Átdolgozva 2016. október 3.  
Elfogadva 2016. november 2.

---

### **Összefoglalás**

*A XX. század utolsó harmadát, ahogy az élet bármely részén, az informatika területén is az ugrásszerű és egyre nagyobb sebességű fejlődés, átalakulás jellemezte. Ez kihatással volt és a mai napig kihatással van az IKT<sup>†</sup> eszközök fejlődésére is.*

*A mobiltelefon az osztályterem kívül, informális környezetben is bevonható a tanulási folyamatba. A mobiltelefon révén az élet bármely helyzetében – bárhol, bármikor – azonnal választ kaphatunk kérdéseinkre.*

### **Abstract**

*As in any part of life, in the field of information technology there were many and significant progress too in the last third of the XX. century. It was an impact, and has an impact on the development of ICT tools to this day. In this article the author writes about a new learning technology, what name is mobile learning. The mobile phone outside the classroom, informal setting may be involved in the learning process. The mobile phone through any situation in life - anywhere, anytime - get answers to our questions immediately. You can learn with mobil thechnology easy – anytime, anywhere.*

---

## 1. Bevezetés

A XXI. század tanulásmódszertana nagy léptékben és nagymértékben változik, folyamatosan alakul a különböző digitális és mobil eszközök rohamos elterjedésével és fejlődésével. Ma már szinte mindegy, hogy a világ melyik részén vagyunk, nem találunk olyan kultúrát, ahol a modern digitális eszközök használata ismeretlen lenne akár a pedagógus, akár a tanuló kisgyermek számára. Így van ez akkor is, ha a két nemzedék között digitális szakadék tátong. A digitális bennszülöttként emlegetett generáció, az ifjúság számára már természetes az elektronikus eszközök megléte és az általuk nyújtott szolgáltatások alkalmazása a mindennapokban, míg a digitális bevándorlóként számon tartott pedagógusok sok esetben idegenkednek ezen eszközök használatától, alkalmazásától a tanítás során még manapság is. Az oktatók egy része zavarónak tartja a mobil tanulási eszközök jelenlétét a tanítási órán, mondván elvonják a tanulók figyelmét. De mi lenne, ha inkább fel- és kihasználnánk a mobil technológia adta lehetőségeket az ismeretszerzésre,

---

\* Kapcsolattartó szerző. Tel.: +36703851739, E-mail cím: [miskolczi@szolf.hu](mailto:miskolczi@szolf.hu)

† IKT – infokommunikációs technika

tanulásra? Ehhez kellene vállalkozó szellemű pedagógusok, akik adott esetben nem félnek tanulni tanítványaiktól.

## 2. A mobil technológia kihívásai az oktatásban

A mobil technológia felhasználásának, a mobil eszközök használatának lehetősége az oktatásban több sarokpont köré épül. Nem elég a technikai jellemzők megléte - bár az kétségkívül szükségszerű -, de ugyanolyan fontos a tananyag megléte, a digitális tananyag speciálisan mobil eszközre történő fejlesztése. Ebben az esetben nem elég egy meglévő tananyagot digitalizálni, hanem a digitális tananyagfejlesztésben is külön „fejezet” a mobil eszközre (pl. tablet, okostelefon) fejlesztett tananyag. A „mobil learning-es” (mLearning-es) tananyag tervezőjének másképpen kell gondolkodnia, ugyanis a mobil tanulás nem azt jelenti, hogy a régi dolgokat mozgás közben kell csinálnunk, hanem olyan dolgokat csinálhatunk, amiket még eddig nem csináltunk.

A mobiltelefonok megjelenésük óta folyamatosan változnak, az első okostelefonok 2004-es megjelenése óta újabb és újabb funkciókkal bővülnek szolgáltatásaik, nőnek technikai paramétereik. Az okostelefonok ma már nem elsősorban technikai jellemzőik miatt tekinthetők okostelefonoknak, hanem sokkal inkább a funkcióra, a használhatóságra, a sokféle feladat megoldására való alkalmasságuk miatt. Természetesen ezeknek vannak technikai feltételei, amelyeket – felhasználói szempontból – a következőképpen csoportosíthatunk:

*képernyő:*

- érintőképernyő és/vagy qwerty billentyűzet
- nagyméretű kijelző
- kijelző felbontása
- 3D, 4D képmegjelenítés

*erőforrások, eszközök:*

- nagy teljesítményű akkumulátor
- nagy méretű, bővíthető memória
- kamerák (első-hátsó), min. 2 megapixel, zoom lehetősége

*funkciók, szolgáltatások:*

- hagyományos telefonfunkciók mellett számos kiegészítő funkció
- hanghívás mellett video-hívás
- multimédiás eszközök kezelése (video, mp3, mp4, rádió...)
- multimédiás üzenetküldés lehetősége
- beépített sztereo hangszóró
- hangrögzítés lehetősége, digitális mikrofon
- GPS
- operációs rendszer, szoftverek
- gyártóra jellemző funkciók és szolgáltatások (pl. Blackberry)
- saját böngésző
- az összes vezeték nélküli szélessávú technika (WiFi, EDGE, 3G/4G) használatára képesek
- elektronikus levelezés bonyolításának lehetősége
- közösségi kapcsolatok elérhetőségének biztosítása

*kezelhetőség:*

- teljesen személyre szabható, egyéniesíthető
- gyors, pontos reagálás az érintésekre
- utólag, igény szerint telepíthető kiegészítő szolgáltatások (a "hagyományos" telefonok többségére is telepíthetünk szoftvereket, de ezek az általában Java nyelven íródott programok több szempontból is eléggé korlátozottak) - szebb, gyorsabb és könnyebben kezelhető egy okostelefonra készített program, mint a Java-s változata [1].

Az okostelefonok oktatásban való alkalmazása ma már természetesnek mondható. Természetesen ehhez az előbb tárgyalt technikai jellemzőkön túl ki kellett alakítani olyan jellemzőket, amelyek mintegy mini számítógépként tekintenek a telefonokra. Ilyen jellemzők:

- nagy, bővíthető memória
- fényképező, video funkció
- kommunikációs szoftverek
- konferenciahívások kezelése
- operációs rendszer
- java alkalmazások futtatásához szükséges környezet
- Office szoftvercsoport
- navigációs rendszer

Ezen jellemzők mellett számos, nem csak az okostelefonokra jellemző szolgáltatás megléte is fontos. Például:

- számológép
- határidőnapló
- notesz
- multimédiás tartalmak kezelésének lehetősége
- hangrögzítés lehetősége
- internetböngésző
- vezeték nélküli kapcsolatok lehetőségei

Mindezen általános és speciális jellemzők együttesen biztosítják, hogy az okostelefonok alkalmasak arra is, hogy kifejezetten oktatási tartalmakat jelenítsünk meg.

A tanulás szempontjából fontos kérdés az is, hogy a képernyőfelbontás, illetve maga a képernyő mérete befolyásolhatja a kép megjelenítésének minőségét. Bármilyen nagy is telefon képernyője, mégis csak kicsi ahhoz, hogy összefüggéseiben jelenítsünk meg oktatási tartalmakat. Így, a mobiltelefonon megjelenített tananyagoknak olyan speciális igényeknek kell megfelelniük, amelyek egyenesen megkövetelik, hogy nem csupán digitális tananyagokat, de speciálisan mobiltelefonokra kifejlesztett digitális tananyagokat alkalmazzunk ilyen készülékeken.

Érdeemes, és fontos annak tisztázása is, hogy kit is tekintünk felhasználónak? Beszélhetünk a felhasználóról tágabb és szűkebb értelemben is. Tágabb értelemben akkor, amikor egy bizonyos felhasználói körre gondolunk, egy bizonyos csoport igényeit próbáljuk meg kielégíteni az okostelefon szolgáltatásaival. Például konkrét tevékenységet végzők – katonaság, üzletemberek – igényei, vagy akár ha egy nagy cég vásárol alkalmazottai számára okostelefonokat. Szűkebb értelemben a felhasználó pedig az a konkrét személy, aki napi életvitele, munkája, kapcsolatai során használja a készüléket, alkalmazza az általa nyújtott szolgáltatásokat.

A mobiltanulás során annak van az eszköz szempontjából elsődleges jelentősége, hogy az adott tanulási szituációban a tanulni vágyó milyen elvárásokat, igényeket támaszt a mobil eszközzel szemben. Ezek az elvárások lehetnek általános, egyéb helyzetben is elvárt tulajdonságok, jellemzők, de lehetnek olyanok is, amelyeket kifejezetten oktatási tartalmak megjelenítésénél helyezünk előtérbe.

Általános igényeknek tekintem jelen esetben azokat az igényeket, amelyeket bármely felhasználó elvárhat egy okostelefontól. Ezeket az igényeket három fő szempont köré csoportosítottam. (Természetesen a vizsgálat szempontjaitól függően, több, más szempontot is lehet adott esetben tipizálni.)

Az *első*, és talán a legtöbb felhasználó számára elsődleges szempont az eszköz kezelésének módja. Sokan „márkahűek”, azaz ragaszkodnak olyan eszközökhöz, tárgyakhoz, amelyek használatát elsajátították, ismerik. Az informatika gyorsan és dinamikusan változó világában, ahol gyakran jelenik meg egy-egy eszköz újabb és újabb funkciókkal bővülve, sokan igénylik, hogy az „alapfeladatok” a már megszokott, hagyományos módon legyenek továbbra is elérhetőek. Ez úgy biztosítható a legegyszerűbben, ha nem a márkákat, hanem az adott márka típusait „cserélgetjük”.

A *második* szempont a megjelenés. Mindenki emlékszik az első mobiltelefonokra. Kijelzőjük egy apró kis csík volt, amely egy soros információk megjelenítését tette lehetővé. Ha ezeket a régi telefonokat párhuzamba állítjuk a mai teljes képernyős telefonokkal, és az alkalmazható multimédiás elemekkel (kép, video, zene, hang megjelenítése) kijelenthető, hogy az oktatási tartalmak megjelenítése és kezelése szempontjából kiemelkedő jelentősége van a képernyő méretének és felbontásának [2].

A *harmadik* szempont a kommunikáció vizsgálata. Ez annyiban lehet érdekes az okostelefonok esetében, hogy az adott telefon mennyiféle kommunikációs formát támogat. Videobeszélgetések, chat-ek, konferenciahívások kezelésének a lehetősége, messenger szolgáltatások, különböző online eszközök igénybevételeinek lehetőségei sorolhatók ide, mint alkalmazások.

Az okostelefonok oktatásban való alkalmazása bizonyos helyzetekben kifejezetten hasznos lehet, sőt, ad abszurdum bizonyos körülmények között az egyetlen alkalmazható megoldás lehet. Kifejezett előnye lehet [3]:

- *Könnyű hozzáférhetőség* – a fejletlenebb országokban, országrészekben, ahol a számítógép elterjedtsége alacsony, de a mobiltelefoné már magas, kifejezetten hasznos
- *Mert meglevő készülékre épít* – nem kell új berendezést vásárolni a tanulónak, a mobiltelefon mindenkinek kéznél van
- *Több formátum használható* – az elektronikus könyv, a hanganyag, videó-formátumok mind jól használhatóak, kiegészítik a mai tanulási módszereket
- *A jövő generációjára szabva* – ez a technológia kifejezetten előnyös a fiatalabb generációk számára, könnyebben kezelik, használják, és tanulnak a segítségével
- *Gyors és költséghatékony* – a tananyag elkészítése is hamar megy, ráadásul a multimédiás tartalom is viszonylag olcsó és hamar megtérül
- *Személyre szabható* – a tartalom a diák személyes igényeihez igazítható, a multimédiás tartalmakkal a tanulás határfoka megnő
- *Függetlenséget biztosít* – a diák a saját igényeinek megfelelően, sokkal rugalmasabban haladhat az anyag elsajátításában, mint más módszerekkel

Az okostelefonokon történő oktatás elsődleges, de nem egyetlen szempontja, az adott oktatási tartalom alkalmazható, használható, egy képernyőn történő áttekinthetőségének megjelenítése. Adott esetben ez tehát nem csupán olvasást, lapozást, hanem aktív munkát, tevékenységet is kell, hogy jelentsen a felhasználó részéről.

### 3. Mobil és tanulás = mobiltanulás?

Az okostelefonok eLearningben való alkalmazhatósága ma már nem vízió. Fogalmát, a „mobile learning” vagy mLearning kifejezést először 2003-ban O’ Malley és kutatótársai használták. Meghatározásuk szerint a mobile learning a tanulásnak az a formája, amikor a tanuló nem egy meghatározott, konkrét helyen tanul, vagy amikor kihasználja azokat a tanulási lehetőségeket, amiket a technológiák nyújtanak [4]. A mobil eszközökön, telefonokon tanulás, szabadságot ad a tanulónak. Az a lehetőség, hogy adott szituációban (szinte bármilyen szituációban), helyzetben szabadon alkalmazhassuk a mobil eszköz adta lehetőséget az azonnali tudásszerzésre, ismeretszerzésre, felgyorsíthatja a tanulási folyamatot. Viszont kihívás annak az oktatási rendszernek, amely azt feltételezi, hogy mindenki ugyanazt meg tudja tanulni ugyanazzal a módszerrel [5].

Az okostelefonok oktatásbeli alkalmazhatóságával kapcsolatosan első kérdés, ami felmerülhet – és nem csak a laikusokban -, hogy miért kell(ene) ilyen személyi eszközöket használni, alkalmazni az oktatásban? Mi szükség lehet erre? Hiszen ott vannak a laptopok, notebook-ok, olyan speciális eszközök és műszerek, amelyek segítik a tanulókat az ismeretszerzésben. Mobilak, hálózat-függetlenek, bárhol, bármikor használhatóak, alkalmazhatóak. De gondoljunk csak arra, hogy a civil életben is mennyire hozzászoktunk már ahhoz, hogy egy eszközt nem csak egy feladatra használunk. A mobiltelefonokat nem csupán telefonálásra, hanem játékokra, konferenciákra, jegyzetelésre, határidőnaplóként, tájékozódásra, komplett irodaként használjuk már régen.

Internetezünk, híreket, e-mail-eket olvasunk, chatelünk segítségével. Miért ne használhatnánk más, új feladatokra is? A távtanulás, eLearning ilyen más feladat lehet. A technikai jellemzők biztosítják, lehetővé teszik az okostelefonokon való távtanulást. Egyelőre nincs gátja a technikai fejlődésnek, fejlesztésnek e téren. Más kérdés azonban, hogy a felhasználói igények, illetve szokások elvezetik-e az eLearninget addig a pontig, amikor tömegesen tanulhatunk szervezett formában okostelefonokon.

A mobil tanulás előnyei:

- mint módszer:
  - a tanulás határai kitágulnak
  - időtakarékos (a tanulás idejét lerövidítheti)
  - költséghatékony (létező eszközöket és infrastruktúrát használ fel)
  - rövid képzéseken, továbbképzéseken, kurzusokon kifejezetten hatékony lehet
  - az LMS rendszerekkel integrálható
  - alapvetően tartalomközpontú szemléletmód jellemzi
  - csökkenti a tanulási tartalmak fejlesztési költségeit
  - szabvány platformok használata maximális hozzáférést nyújt, miközben a minimálisra csökkenti a szükséges technikai támogatást
- az oktató szempontjából:
  - szemléltetés, szimulálás, modellezés könnyebbé válik
  - sokféle file-formátum megjeleníthető
  - interneten keresztül interaktív tartalmak megjeleníthetőek
  - a nap 24 órájában hozzáférhető minden oktatási (kurzus) információ
  - nem csak a tananyag, hanem a hallgató is elérhető bármikor, így az interaktív kommunikáció könnyebben és gyorsabban megvalósul
  - közös projekt-munkák gyorsabbá vál(hat)nak
  - könnyebb tanulói motiválás
  - könnyebb, gyorsabb kapcsolattartás
- a tanuló szempontjából:
  - alkalmazkodik az élethelyzethez, felhasználói igényekhez (kényelmes, rugalmas)
  - sokféle file-formátum megjeleníthető (podcast, video, multimédiás tartalmak...)
  - interneten keresztül interaktív tartalmak megjeleníthetőek
  - közösségi, kollaboratív tanulást támogatja, ösztönzi a közösségi tanulás kialakulását
  - növel(het)i a tanulás hatékonyságát
  - könnyebbé válik a tanulás extrém helyzetekben
  - segít növelni az önbizalmat, önbecsülést, sikerélményt ad, élményszerűvé válhat a tanulás
  - segít jobban, tovább fókuszálni a figyelmüket nehezen összpontosító hallgatóknak is
  - feloldja a tanulás formalizmusát
  - segít fejleszteni a digitális írástudást
  - lehetővé válik az „asztal mellől felállás” a tanulás során (függetlenedik a tanulás az íróasztaltól)
  - a gyakorlati, alkalmazható tudás megszerzésére összpontosít
  - e-portfólióba illeszthető
  - a nap 24 órájában hozzáférhető minden oktatási (kurzus) információ
  - nem csak a tananyag, hanem a hallgató is elérhető bármikor, így az interaktív kommunikáció könnyebben és gyorsabban megvalósul
  - közös projekt-munkák gyorsabbá vál(hat)nak
  - könnyen formálható a különböző, sajátos tanulói stílusokhoz
  - könnyebb, gyorsabb kapcsolattartás

A mobil tanulás kihívásai:

- Pedagógiai kérdések:
  - Aki a mindennapokban problémamentesen használja a mobiltelefont vagy más mobil eszközt (legyen az oktató vagy tanuló), tudja-e használni oktatási célokra is?
  - Szükséges-e, hasznos-e a mobiltelefonok vagy más mobil eszközök használata tanórai keretek között?

- Mit gondolnak a potenciális résztvevők (oktatók és tanulók) a mobil eszközökről, azok alkalmazásának lehetőségeiről az oktatásban?
- Hogyan változik a pedagógus szerepe akkor, amikor mobil tanulásban, tanításban vesz részt?
- Milyen kompetenciákra van szüksége egy pedagógusnak és a tanulónak az új tanulási térben?
- Technológiai kérdések:
  - Mekkora az a tananyagmennyiség, információmennyiség, amely egy egységként (modulként) elküldhető a mobilra?
  - Melyek azok a témák, amelyek alkalmasak ekkora részletekben való tárgyalásra?
  - A képi megjelenítés eszközre szabott.
- Ár
- Sokféleség
  - Szabványok hiánya
    - Cél, hogy a lehető legtöbb eszközön használható anyag készüljön.
    - Lehetőleg ne minden eszközre külön kelljen elkészíteni az anyagokat.
  - Terhelhetőség
    - A mobiltelefonok számítási kapacitása jóval kisebb, mint egy PC-é.
    - A hosszantartó használat energiaellátási kérdéseket is felvet.
  - Kapacitás
    - A mai számítógépekhez és multimédiás tartalmakhoz képest kicsi a mobil eszközök mérete.
    - A tartalom főként online módon tud eljutni a felhasználóhoz.
  - Sebesség
    - A letöltési sebesség általában nem túl nagy, konkurens letöltések esetén ez komoly fennakadásokat jelenthet.

#### 4. Változó tanári szerepek

Korunk digitális eszközökkel átszőtt világában szükségszerűen a tanári attitűdöknek és oktatási módszereknek is változniuk kell az oktatásban. Változtatni kell az oktatásmódszertanon, hiszen a mai kor digitális nemzedéke más típusú, más formátumú információkra fogékony, mint akár csak a 20-30 évvel ezelőtti tanulók. A mai tanulókat a legritkább esetben köti le a frontális osztálymunka, vagy a tanári előadás, viszont nagyon szeretnek ún. projektmunkákban dolgozni, együttesen tevékenykedni egy-egy probléma megoldásán, amelyhez (irányítottan) maguk szerzik meg az ismereteket, információkat, könnyen, gyorsan, bárhol, bármikor.

Az elmúlt évezred utolsó 10 évében már megjelentek azok az oktatói kompetenciák, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a tanárok, oktatók kezelni tudják a megváltozott tanulói igényeket. Manapság a tanár már nem csupán a tudás letéteményese, nem az a személy, akinek a kizárólagos közvetítésével eljut a tudás, az ismeret a tanulókhöz, sokkal inkább az a személy, akinek koordinálnia kell a tanulók által sokféle csatornán megszerezhető ismeret, tudás szelektálását, felhasználását. Tanulni kell tanítania első sorban, hiszen a tanulók mindig használják elektronikus és mobil eszközeiket, valamennyi élethelyzetben. Számukra természetes ezen eszközök léte, hiszen nem volt életüknek olyan szakasza, amikor ezek a digitális eszközök ne léteztek volna (nem úgy, mint a tanárok életében).

Az ismeretszerzés lehetőségeinek kiszélesedésével a tanulók gyakran nem csak internetes tartalmakat olvasnak, de maguk is létrehozhatnak tartalmakat, nem csupán passzívan ismereteket szereznek, de a virtuális tereket használva továbbítják, alakítják, formálják, létrehozzák maguk is az információkat, tanulási tartalmakat, végső soron magát a tudást.

## 5. Következtetések, javaslatok

Napjaink technikai színvonalán az, hogy egy okostelefon alkalmas-e és mennyiben eLearningre, nem igazán a technikai jellemzőitől, hanem inkább a felhasználók által támasztott egyéb, kényelmi, kezelhetőségi szolgáltatásaitól függ elsősorban. Az okostelefon ugyanis olyan mobiltelefon, amely meghatározott technikai jellemzőkkel bír (felhasználótól függetlenül), amely kiemeli más egyéb mobiltelefonok közül abbéli képessége alapján, hogy speciális technikai jellemzőknek megfelelően, speciális tevékenységeket tud a felhasználó végezni segítségével. A közeljövőben elsősorban a szoftverfejlesztéseknek lesz nagy jelentősége az okostelefonok alkalmazásában.

A mobiltelefon az osztálytermen kívül, informális környezetben is bevonható a tanulási folyamatba. A mobiltelefon révén az élet bármely helyzetében – bárhol, bármikor – azonnal választ kaphatunk kérdéseinkre, könnyen és gyorsan érhetünk el tanulási tartalmakat, információkat.

## Irodalomjegyzék

- [1] Magyar Zsombor: Mitől okosabb? 2008 [http://www.technet.hu/pdamania/20080312/pda-t\\_vagy\\_okostelefont/](http://www.technet.hu/pdamania/20080312/pda-t_vagy_okostelefont/) (letöltés ideje: 2016. február 23.)
- [2] Andreas Holzinger, Alexander Nischelwitzer, Matthias Meisenberger: Mobile Phones as a Challenge for m-Learning: Examples for Mobile Interactive Learning Objects (MILOs) <http://user.meduni-graz.at/andreas.holzinger/holzinger/papers%20en/A32%20Holzinger%20et%20al%20%282005%29%20Mobile%20Phones%20as%20a%20Challenge%20IEEE%20PerCom.pdf> (letöltés ideje: 2016. február 23.)
- [3] Gomo: <http://www.gomo.hu/2009/09/09/az-mlearning-elonyei-avagy-miert-jo-a-mobil-oktatas-es-mobil-tanulas/> (letöltés: 2015. december 10.)
- [4] Agnes Kukulska-Hulme, John Traxler: Mobile learning: a handbook for educators and trainers p. 210; p. 1 British Library Cataloguing-in-Publication Data; Library of Congress Cataloguing-in-Publication Data, 2005 ISBN 0-415-35740-3
- [5] Chi-Hong Leung, Yuen-Yan Chan: Mobile Learning: A New Paradigm in Electronic Learning 2003, <http://www.te.ugm.ac.id/~widyawan/mobilearn/MobilearnParadigm.pdf> (letöltés ideje: 2015. december 3.)

# A LEAN SZEMLÉLET ESZKÖZTÁRA

## TOOLS OF LEAN THINKING

Koncz Annamária<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Okleveles gépészmérnök, Okleveles műszaki menedzser, PhD hallgató Óbudai Egyetem Biztonságtudományi Doktori Iskola

---

### **Kulcsszavak:**

érték  
értékáram  
veszteség  
lean  
5 alapkő

### **Keywords:**

**value**  
value stream  
loss  
lean  
5 groundstones

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2017. február 7.  
Átdolgozva 2017. március 1.  
Elfogadva 2017. március 7.

---

---

### **Összefoglalás**

*A jelen tanulmánynak célja, hogy átfogó képet adjon a lean gyártórendszerekről. A leannek 5 alapelve van, ami nagy jelentőségű, és több eszköze, amely segít a bevezetésében. A tanulmánynak mindemellett célja az egyes veszteségtípusok bemutatása is.*

### **Abstract**

*The aim of this paper is to give an overall picture of lean manufacturing. Lean has 5 ground stones and lean tools which help to implement it. At the end of the study we give an overview of each loss type.*

## 1. Bevezetés

Manapság a modern gyártó vállalatok, főleg a sorozatgyártásra berendezkedettek, előszeretettel használják a lean rendszereket a gyártás szabályozására. A 20. század közepe óta nagy karriert futott be a Toyota modellje, a TPS (Toyota Production System: Toyota Gyártási Rendszer), és ennek kivonata, a lean.

Magát a „lean” kifejezést először Krafcik használta munkájában [12]. Majd a lean Japánon kívüli terjedése lendületet kapott Womack könyvének megjelenése kapcsán. Holweg szerint [6] (Womack 1990-ben írt nagysikerű könyve, a The Machine that Changed the World)

A lean „összetételét” tekintve több különböző elmélet található.

Ezek a következők:

- a lean és a TQM egy forrásból eredeztethető, Schonberger szerint [23];
- a (TQM és JIT) technikai gyakorlatok tekintetében élesen elválasztható, a mögöttes infrastrukturális elemek azonosak Cua megfogalmazásában [13];
- Shah és Ward egyként említi az elkülönített TQM és JIT gyakorlatokat, és leannek hívja azokat [24].

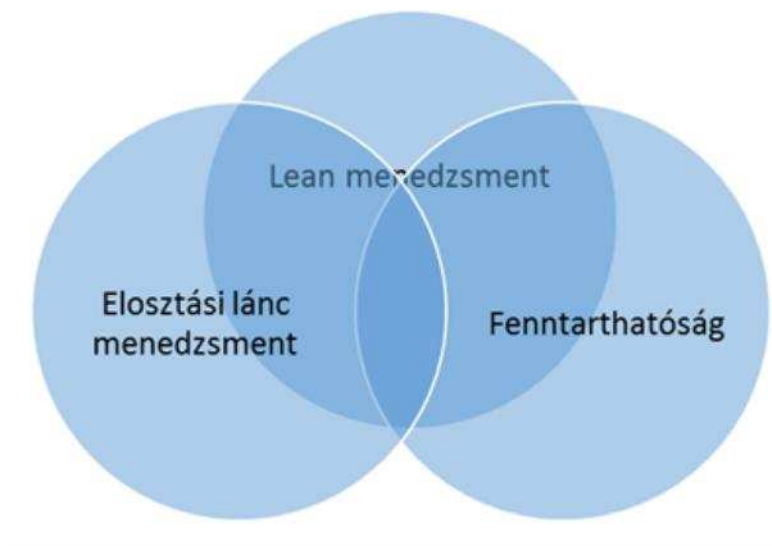
A lean bevezetését két irányból kell megkezdni, a menedzsment, és a dolgozók oldaláról [23]. Ahhoz, hogy definiálhassuk a lean, a karcsúsított gyártás rendszer fogalmát, először meg kell ismernünk azt az 5 alapelvet, amire az építkeznek. Ezek nem mások, mint az érték, az értékáram, az áramlás, a húzó rendszer és a folyamatos fejlesztés [25].

A lean eszközök használatával, és az öt alapelv definiálásával a veszteségek könnyebben elkerülhetők. Tanulmányunkban ezt a három területet vesszük sorba, és kielemezzük a lean szemlélet gondolkodásmódját. A cikk az alábbi fejezetekből áll: a lean, és 5 alapelvének bemutatása, a lean menedzsment eszközeinek bemutatása, a veszteségek bemutatása.



## 2. A lean, illetve az 5 alapelve

A lean, az elosztási lánc menedzsment, és a fenntarthatóság erős kapcsolatban van, és mindháromnak van közös területe. Martínez-Jurado és Moyano-Fuentes egy átfogó tanulmányban összegezte és elemezte a lean menedzsment, az ellátási lánc menedzsment és a fenntarthatóság kérdésével kapcsolatos irodalmakat. Megállapításuk szerint a kapcsolódási pontok - lásd 2. ábra - adják a lean lényegét [8].



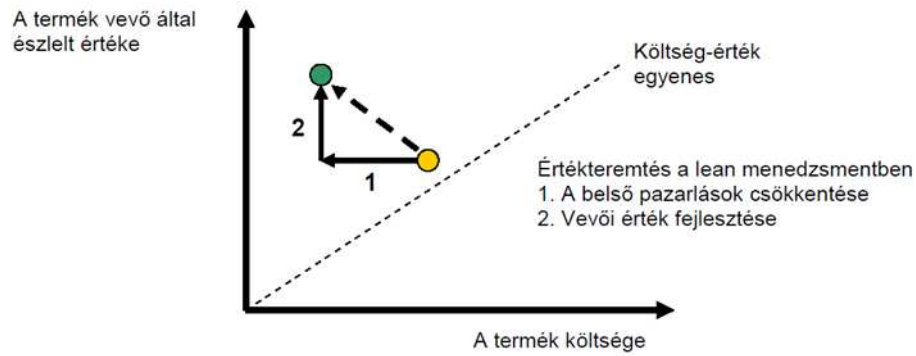
1. ábra. A lean menedzsment kapcsolódási pontjai [8]

A következőkben a lean 5 alapelvét mutatjuk be.

**Érték:** érték mindaz, amit a vevő megfizet) definiálása a gyártási folyamatban az értékteremtés módjai szerint történik. Az értékteremtés módjai a következők: értékteremtés a belső pazarlások megszüntetésével (például a színes nyomtatás mellőzése az irodában), és értékteremtés vevői érték megteremtésével (például termékek legyártása az előírások szerint).

A 2. ábra szemlélteti a vevői értékteremtést. A vízszintes tengelyen a termék költsége látható, a függőlegesen a termék vevő által észlelt értéke. Vevői értékteremtés lehetséges horizontális (1. nyíl) és a vertikális (2. nyíl) dimenzió mentén mozogva. A horizontális mozgás a termék árának változását (csökkenését, növekedését jelenti), a vertikális mozgás a termék, vevő által észlelt értékének változását, csökkenését, növekedését jelenti. A szaggatott egyenes mutatja a költség-érték viszonyát. Az általános összefüggés szerint, minél többet költünk a termékre, annál nagyobb az értéke.

Abban az esetben, ha több érték is pozitívan változik (költség, minőség), akkor nő a versenyképesség. Például: olcsóbban legyártott, minőségi termék máris előnyt okoz, magasabb áron adható el [19],[6].



2.ábra. Vevői értékteremtés a lean menedzsmentben [19]

**Értékáram:** az értékteremtő folyamatokat értékárammá (value stream) szükséges szervezni. Értékteremtés szempontjából három főbb értékteremtő folyamatlelemről beszélhetünk a szakirodalom szerint [25].

Ezek a következők:

- csak értéket teremtő elemek az értékteremtő folyamatok (például maga a gyártási folyamat);
- a szükséges nem értékteremtő tevékenységek (például kiszolgáló elemek a gyártásban, sorfeltöltés, stb.) [19],[6].
- a fennmaradó tevékenységek pazarlások, meg is szüntethetők (minden nem értékteremtő folyamatot át kell vizsgálni, például nem kell vezetni parallel módon számítógépen, és papíron is nyilvántartásokat) [19],[6].

Magának az értékáramnak, 4 főbb eleme van Kaplinsky és Morris szerint [9], ezek az Újrahasznosítás, a Marketing és eladás, a Gyártás valamint a Tervezés és termékfejlesztés. A 3.ábra ezek kapcsolódási pontjait mutatja be. Az értéklánc a tervezéssel kezdődik, amihez visszacsatol a marketing, és az újrahasznosítás. A tervezés direkt kapcsolódik a gyártáshoz, az a marketinghez, és az újrahasznosításhoz.



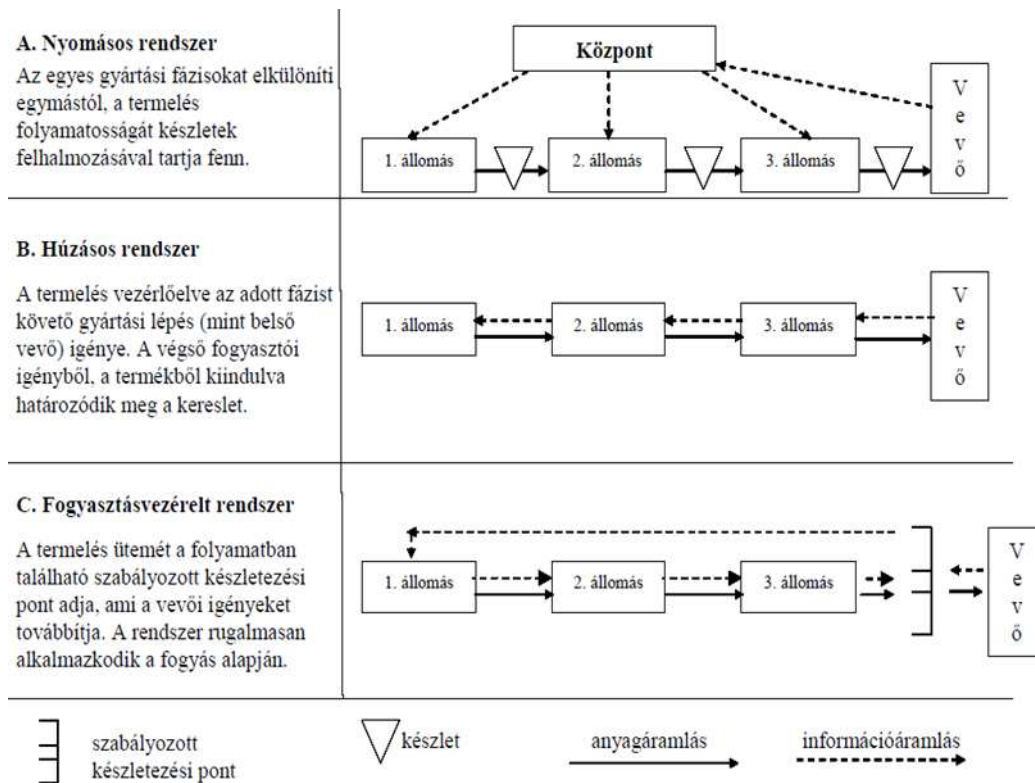
3.ábra. Az értéklánc vázlatja [12]

**Folyamatos érték-, anyag-, az erőforrás- és az információáramlásra (flow)**

Az állandó áramlás létrehozásának lépései a következők: kiválasztani az értékáramot (legnagyobb volumenű termék), megszüntetni az áramlás útjába álló összes akadályt, és a folyamatos áramlás segítése lean eszközökkel [6]. Tehát az értékáram egyszerűsítése vezethet a folyamatos, akadálymentes áramláshoz.

**Húzásos rendszer:** a vevői igény határozza meg a gyártást (vevő milyen időközönként, milyen termékvariánst, milyen átfutási idővel igényli; a gyártást húzó elv segítségével kell vezérelni) húzásos rendszert kell üzemeltetni [6].

A vevői igények kielégítésére három rendszer ismert, a *pull* (húzó elvű), a *push* (nyomó elvű) és a fogyasztásvezérelt rendszer. Míg a *push* a vevőre „nyomja” az árut, addig a *pull* a vevői igények alapján indítja a gyártást. A *push* rendszer esetében az egyes folyamatlépések között készletképzés van. A *pull* rendszert viszont a vevői igények hajtják. A húzásos rendszer igényét mindig a következő munkaállomása adja. Így elkerülhető a készletezés. A *fogyasztásvezérelt* rendszer esetében készletezési pontok adják az ütemet. A fogyasztásvezérelt rendszer termelési ütemét a készletezési pont fogyása adja. Amint elfogyóban van az áru, indulhat a termelés. A nyomásos rendszer (*push*), esetén az egyes munkafolyamatok elkülönülnek egymástól. Az információáramlás egyenes. Az egyes munkafolyamatok között készletezést alkalmaz.



4. ábra. A nyomásos (push) és a húzásos (pull), illetve a fogyasztásvezérelt rendszer [19]

**Folyamatos tökéletesítés:** Az ötödik alapelv szerint a folyamatokat mindig tökéletesíteni kell. Holweg megfogalmazásában is a folyamatokat mindig tökéletesíteni kell, kis lépésenként, vagy nagy léptékben (a veszteségek kiküszöbölése érdekében) (kaizen, folyamatos fejlesztés), [6]. Losonci [14] szerint kaizen (folyamatos kisléptékű fejlesztés) a fejlesztéseket kis lépésekben teszi meg. Erre mutat példát Ohno a Toyota termelési rendszeren belül [19].

Egy másfajta csoportosítás szerint a gyakorlatban alkalmazott lean alapelvek a következő csoportokba sorolhatók: a fejlesztés kultúrája, önfejlesztés, minősítés, Gemba, és a Hoshin Kanri [14].

A folyamatos fejlesztés a vezető folyamatos elkötelezettségével zajlik. A vezetőknek támogatnia kell a Folyamatos Fejlesztés Programját de közvetlenül nem kell részt venniük a problémamegoldásban. A vezetőnek eltökéltnek kell lennie a rendszer kialakításában. Ez azt jelenti, hogy a vezetőnek aktívan részt kell vennie a rendszer kialakításában, de a javaslat kiértékelést a kiválasztott dolgozók végzik. A hibák mindig megjelenhetnek, de a következményeiket el kell kerülni. A korábbi hibák tapasztalatait fel kell használni, hiszen már születhettek jó megoldások a problémákra.

Az önfegyelmélet az első lépés az önfejlesztés felé. A szabályozott munkafolyamatokat minden szinten dolgozó kollégának be kell tartania. A problémamegoldás után a status quo-t központilag kell alkalmazni. A korábban említett hibák tapasztalatait fel kell használni, a meglévő tudásbázisból kell építkezni a későbbi projekteknél. A lean vezetési szemlélet körütekintő figyelmet, és a folyamatok helyes ismeretét igényli.

A vezetőknek a beosztásuk alapján hozzáértőknek kell lenniük, ezért alapvetően célszerű, ha a csoportvezetésre kiemelnek egy szakembert az adott csoportból. Minden dolgozót egyénileg kell fejleszteni, mivel minden dolgozónak más képessége szorul fejlesztésre. Ezért egyéni fejlesztési tervet célszerű alkalmazni. A tanulást rövid ciklusokra kell bontani, mivel a rövid ciklusú tanulás a dolgozónak hatékonyabb munka mellett, mint a hosszú ciklusú.

A döntések tényeken alapulnak, ezért a gemba, a helyszín objektív ismerete alapján lehet biztos döntést hozni. A gemba a helye az akcióknak és a tanulásnak is. A gemba vezetés csak alacsony vezető és dolgozó aránnyal működik. A kevés vezető alkalmazása lehetőséget ad arra, hogy a csoport mindig egy irányba haladjon, nem több kitűzött cél felé.

A hosszú távú célokat a rövid távú célok nem írják felül. Minden hosszú távú célt a hozzá kapcsolódó rövid távú célok segítik. A cél rendszer a dolgozók fejlesztésére irányul. A szervezet is csak úgy fejlődhet, hogyha a dolgozók is fejlődnek, ezért szükség van a dolgozók képzésére. A közbenső célok meghatározása fontos a célok elérése érdekében. A hosszú távú célok elérése érdekében szükséges a közbenső célok meghatározása, hogy a szervezet mindig tudja, hogy merre tart.

### 3. A lean menedzsment eszközei

A korábbiakban, a bevezetésben ismertettük a lean alapelveit. A következőkben viszont bemutatjuk a menedzsment eszközeit, mint operatív szintet, a 3. ábra alapján. A lean eszközök bevezethetők minden vállalatnál [4], [22].

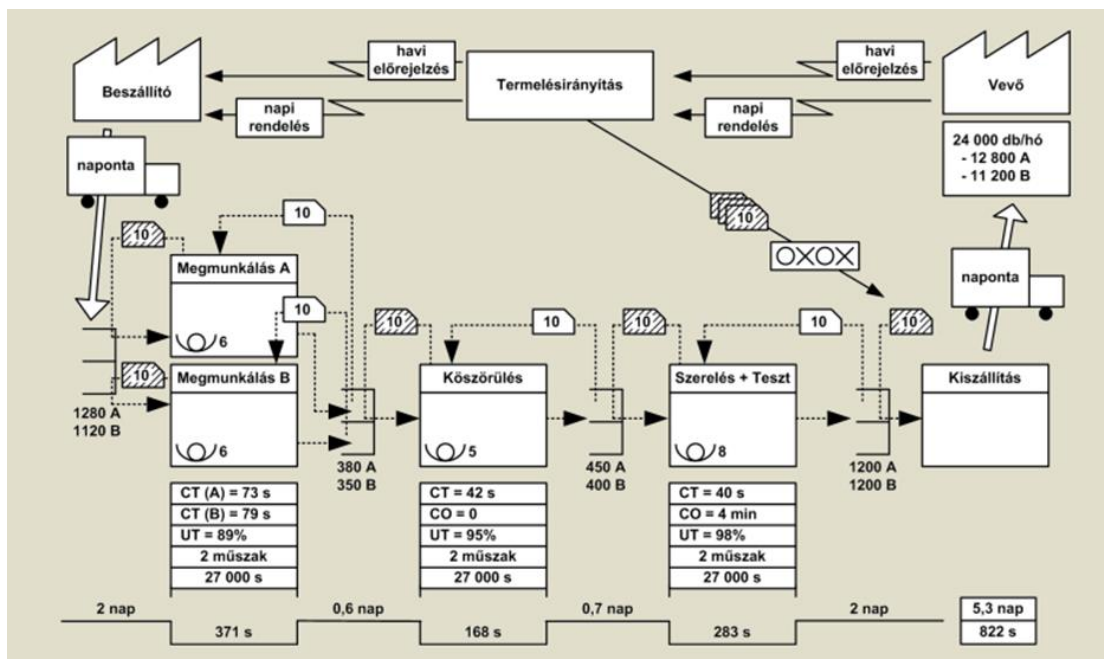


5. ábra. A lean menedzsment stratégiai és operatív elvei [15],[16]

A stratégiai szint elemei a következők: érték, értékáram, áramlás, húzásos rendszer és a folyamatos fejlesztés az 5. ábra alapján.

Az operatív szint elemei:

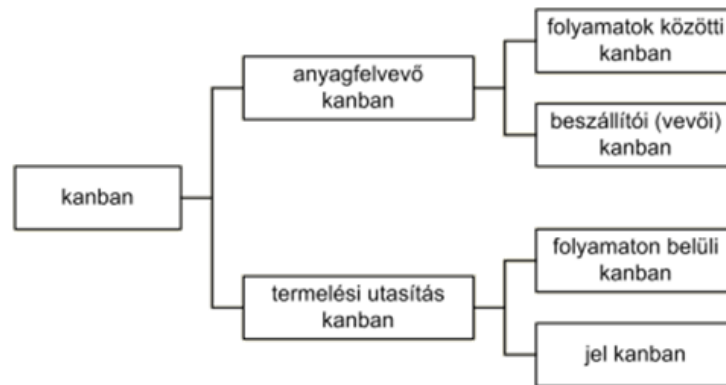
- **Keresztfunkcionális munkaerő:** olyan munkaerő, amely több pozícióban is megállja a helyét. Ez azt jelenti például egy gyár esetén, hogy egy gépmester több cellát ismer, és több helyet tud ellátni.
- **JIT (Just in time):** „Lényege nagyon egyszerű: a szükséges terméket a szükséges mennyiségben, a szükséges időben gyártani, mozgatni.” [13] Tehát a JIT időbeli rendelkezésre állóságot jelent, hogy minden az adott időben, az adott helyen álljon rendelkezésre. Mindez azonban akkor lehetséges, ha a folyamatnak megfelelő bemenete, folyamatos anyagellátása van.
- **Sorozatnagyság csökkentése:** abban az esetben, ha kisebb a sorozatnagyság, akkor a gyártósor flexibilisebben tud reagálni a változásokra, ez akkor fontos, ha JIT szerint működnek a gyártósorok.
- **Értékáram elemzés (value stream mapping):** „Egy stratégiai eszköz, amely segítségével azonosíthatók a veszteségek. Az értékfolyamat-térképet egyes helyeken értékáramtérképnek nevezik.” [13], [10] A 6. ábrán látható az értékáram diagramja egy tetszőleges gyártó vállalatnak. Látható, hogy a lehívások napi, és havi bontásban érkeznek a vevőtől, a beszállító számára. Ez alapján naponta szállítódik az alapanyag, és naponta szállítódik ki a késztermék. A cél a veszteségek elkerülése.



6.ábra. Példa az értékáram térképre [13]

- **Kanban:** „A JIT-termelés megvalósításának és irányításának alapvető eszköze. Megjelenését tekintve sokféle lehet, de általában kártyákat használnak termelő vállalatnál erre a célra. [13] A gyártásban a gyártó celláknál, külön táblák szolgálnak a kanbanok tartására. Itt a logisztikus behelyezi egy bizonyos időablakba az adott cikkszám kanbanját, és így indítja a gyártást.





7.ábra. Kanban típusok [13]

Példaul vegyünk egy folyamatok közti kanbant: az előző folyamattól vehetünk fel anyagot a segítségével. Következők a típusai: folyamatok közötti kanban, beszállítói kanban, vevői kanban. [13] A 8.ábrán jól látható, hogy a köszörülés volt az utolsó művelet, onnan rendelünk alkatrészt a szerelde számára a kártyával.

Sor: Köszörülés 1. sor	➔	Sor: Szerelde 3. sor
Lokáció: GR01		Lokáció: AS03
Cikkszám:	<b>3240-7440</b>	
Megnevezés:	<b>DUGATTYÚ</b>	
Doboz típusa: PL3	Kapacitás:	12

8.ábra. Folyamatok közötti kanban [13]

- **Simítás:** a simítás a gyártási terv elrendezését jelenti, minél kevesebb állásidő segítségével. Ez azt jelenti, hogy a gyártósoron főként egymás után olyan termékeket gyártanak, ahol nem kell átállni, és rugalmasan kezelhető a gyártást.
- **Ütemidő:** az ütemidő, vagyis normaidő, a lemért gyártási ciklusidőt jelenti, ez mutatja meg, hogy a gyártás mennyi idő alatt tudja az adott célokat teljesíteni. Ütemidő esetében beszélhetünk emberi ütemidőről, és gépi ütemidőről is. Az emberi ütemidő az emberi munka idejét méri. A gépi idő, a munka közbeni gépi időt mutatja.
- **Teljes termelékeny karbantartás:** nem más, mint a karbantartás beillesztése a gyártási tervbe. Ezért szükséges minden berendezésnél, gyártósornál a karbantartási terv meghatározása, hogy a karbantartás ütemezhető legyen.
- **Jidoka:** a TPS egyik alappillére, a két jidoka alapelv:  
A két jidoka alapelv a következő: a gépek rendellenesség esetén képesek azonnal leállni, illetve az emberi és a gépi munkavégzést szét kell választani. [13] Az első alapelv különösen fontos az automatizált gyártósorok esetén. Egy hibás gép, hibás termékeket gyárthat, ezért szükséges az azonnali leállítás. Így csökkenthető a selejtköltség is. A második alapelv szerint, az emberi, és gépi munka szétválasztandó. Ez azért is szükséges, hogy ütemidő fejlesztéskor a helyes célt válasszuk meg.

- **5S:** „A módszer célja, hogy minél rendezettebb, átláthatóbb munkakörnyezetet alakítsunk ki a veszteségmentes, hatékony munkavégzés érdekében. A módszer öt s betűvel kezdődő japán kifejezésről kapta a nevét.”, [13] Az 5S a japán rend filozófia leképzése a gyártásban, irodában. Az 5 japán szó, az öt lépését is mutatja az elvnek.

- Seiri: szelektálás,
- Seiton: elrendezés,
- Seiso: takarítás,
- seiketsu: standardizálás,
- shitsuke: fenntartás. [13]

Ha rendszert akarunk bevezetni a gyártásban, akkor először is szét kell választani a szükséges tárgyakat a szükségtelenektől, majd a megmaradt tárgyakat el kell rendezni. Ezek után jöhet a takarítás, majd a standardok bevezetése. Végül a kialakult rendet fenn kell tartani.



9.ábra: Munkaközi lerakóhely a BASF amerikai gyárában az 5S bevezetése előtt és utána [7]

- **Gyors átállások:** flexibilis gyártósorok, és hasonló típusú termékek esetén megvalósulhat a rugalmas típusváltás. A rugalmas típusváltás fontos, ha széles palettán helyezkednek el a gyártott termékek.
- **Vizuális menedzsment:** vizualizálja a dolgozónak az elvégzendő feladatot (például a jobbal keztes munkautasítások képekkel). A képekkel ellátott kétkezes utasítások nemcsak a vizualizálást szolgálják, hanem a standardizálást is.
- **Minőségi körök:** adott csoportok, akik a minőségügyi problémákat vizsgálják.
- **Egyszerű gépek, cellák:** egyszerű gépekkel, és kis sorozatnagysággal könnyen megvalósítható a már említett gyors átállás. Minél egyszerűbb egy célgép, annál inkább könnyen javítható, szervizelhető.

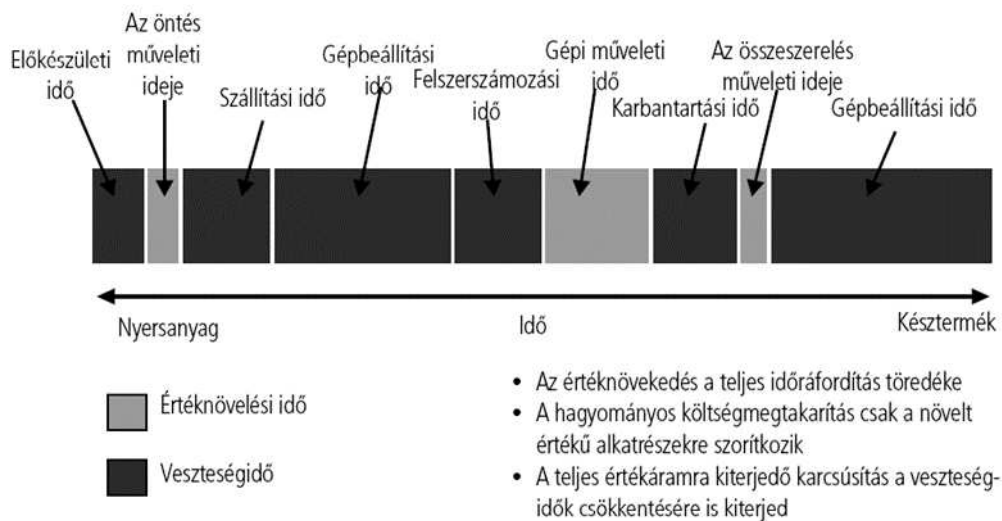
Összegezve a vállalati kultúra változásait a lean segítségével Losonczy, Demeter és Jenei a következőkben látja: a termelési folyamat és annak irányítása, összekapcsolva az emberi erőforrás fejlesztésével. Tehát fejleszteni kell magát a gyártó folyamatot, illetve a gyártási folyamatban résztvevő munkaerőt. Minderre alkalmasak a fentebb bemutatott lean eszközök [8].

## 4. Veszteségek

A következőkben bemutatjuk az egyes veszteség kategóriákat. A veszteség szükséges velejárója a gyártásnak, de törekedni kell a minimalizálására. Fontos megemlékezni a 3M-ről, a három japán fogalomról ennek kapcsán. A három m: muda, muri, mura felöleli az elképzelhető veszteségkategóriákat. Báthory szerint a következők a veszteség kategóriák [1]

- muda: nem más, mint a veszteség, amit a gyártás termel. (A termelés összes olyan eleme, ami nem termel értéket) ,
- muri: a muri a kiegyensúlyozatlanság (A megelőzésére alkalmazható a gyártósor kiegyenlítés, heijunka, standard munkavégzés)
- mura: a mura a túlterheltség (Ésszerűtlen elvárások a munkavégzésben –, egy dolgozóra például túl sok művelet jut)

A összes veszteségtípus ez alá a három fogalom alá helyezhető.



10.ábra. Az értékteremtő munka vesztesége [13]

Az értékteremtő munka veszteségeit konkretizálva a következő veszteségekről beszélhetünk, egy normál gyártás feltételeit alapul véve, lásd a 10. ábrát.

- előkészítő idő: alapanyagok kilisztázása, előkészítése
- szállítási idő: anyagok, félkésztermékek szállítása a munkaállomások között,
- gépbeállítási idő: típusváltáshoz előkészítés,
- felszerszámozási idő: típusváltásnál szerszámcsere ,
- karbantartási idő: tervezett karbantartás [10].



A hét pazarlás	Ipari példák	Irodai példák	Egészségügyi példák
1. Túltermelés	A szükségesnél több termék legyártása, vagy túl korai gyártása.	Több információ, mint amennyit a belső/külső vevő igényel. Senki által nem igényelt beszámolók elkészítése. Többlet másolatok, mindenre felkészülni.	Egy időpontra több beteg előjegyzése az orvosok idejének kihasználása érdekében. Előre kitöltött receptek.
2. Várakozás	Információra, utasításra, anyagra, karbantartóra, átvételre, stb. várakozás.	Várakozás: faxokra, nyomtatókra, másológépekre; vevői visszajelzésre; iratok visszaérkezésére; aláírásra.	A betegek várakoztatása ellátásra, vizsgálata. A személyzet utasításra, vizsgálati eredményekre, eszközökre, gyógyszerre, stb. vár.
3. Szállítás	Anyagok, alkatrészek szállítása.	Irodai felszerelések megszerzése és tárolása Az irodai felszerelések, eszközök túl messze vannak az irodától Akták átvitele másoknak Aláírások megszerzése. Az osztályok pontos helyének jelölése hiányzik	Betegek, minták, vizsgálati eredmények, gyógyszerek szállítása.
4. Túlmunkálás, felesleges folyamatok	Túl szigorú tűrések alkalmazása, túl finom megmunkálás.	Beszámolók készítése Manuális adatbevitel megismétlése, többszöri adatbevitel Idejétmúlt szabványok, formátumok használata Alkalmatlan, nem integrált szoftverek használata.	Azonos vizsgálat többször, vagy szükségtelen vizsgálatok elvégzése, aláírások, engedélyezési eljárások érdektelen területeken is.
5. Készletek	A gyártáshoz szükségtelen alapanyagok, félkész termékek, eszközök, dokumentumok tárolása.	Feldolgozatlan információk Befejezetlen projektek Irodai beszállítók, irodai anyagok vásárlása „biztonsági” okokból Olvasatlan e-mailek Nem használt állományok az adatbázisban Munkaállomások között felhalmozott iratok Nincs tároló hely, mert nem használdolgok foglalják el a helyet.	Minták összegyűjtése sorozatokban történő feldolgozáshoz, a betegek ellátásához szükségtelen anyagok, eszközök, dokumentumok tárolása, vagy túlzott mennyiségek tárolása.
6. Felesleges mozdulatok	Alkatrészek, dokumentumok keresése, hajlógatás és nyújtózás, mozdulatok ismétlése a helytelen műveleti sorrend miatt.	Akták, formulák keresése Egyéni munkavégzési és tárolási gyakorlatok Iratcsomók asztalon, szekrényben Információgyűjtés.	Betegek, nővér, orvos, gyógyszer, eszköz, dokumentum keresése, feladatok ismétlése a helytelensorrend miatt, lehajlás, nyújtózkodás eszközökért, anyagokért, dokumentumokért, stb.
7. Hibák	Nem megfelelő termékek.	- Adatbeviteli hibák - Hiányzó információk - Hiányzó specifikációk - Elvesztett feljegyzések - Nincs ellenőrző lista - Nem megfelelő layout (pl. megvilágítás)	Orvosi hibák, rossz dokumentáció, összecserélt betegek, rosszul végrehajtott eljárások, utasítások.

1.táblázat. A veszteségek típusai az iparban, irodában és egészségügyben [4]

A 1.táblázatban láthatók az egyes veszteségtípusok, példákkal. Számunkra az ipari példának van relevanciája. A következő veszteségkategóriákat találhatjuk az iparban:

- Túltermelés: a szükségesnél több termék legyártása, amit a vevő nem igényel,
- Várakozás: információra, utasításra várakozás, így a gyártás szünetel,
- Szállítás: anyagok, alkatrészek szállítása, a gyártás számára,
- Túlmunkálás: túl szigorú tűrések, túl szigorú megmunkálási szabályok,
- Készletek: gyártáshoz szükségtelen alapanyagok,
- Felesleges mozdulatok: alkatrészek, dokumentumok keresése
- Hibák: Nem megfelelő termékek, hibás gyártású termékek.

Felismerhető a 1.táblázat alapján, hogy a különböző területeken más veszteségfajtáknak van nagyobb jelentősége.

Így véleményem szerint az iparban a legnagyobb probléma lehet a túltermelés, az irodai esetben a felesleges többletmunka, az egészségügyben a várakoztatás.

A túltermelés számos későbbi selejtet eredményez; a többlet nyomtatványok elmélyítik a bürokráciát; az egészségügyben a betegek várakoztatása jelentős probléma (időpont hónapok múlva).

## 5. Összegzés

A tanulmány áttekintette a lean alapelveit, eszközeit, és a veszteségek fogalmát. Arra jutottunk, hogy összességében a lean, mint rendszer akkor tud újat mutatni, akkor érdemes bevezetni, ha a veszteségeket ki lehet küszöbölni a rendszerből, hiszen ezek rontják a vállalat versenyképességét. A veszteségek definiálása ugyanolyan fontos, mint a lean eszköztár ismerete, mivel ismerni kell a kerülendő hibákat. Amint a veszteségek kikapcsolódnak a rendszerből, a lean elvek segítségével megvalósítható a karcsúsított gyártás.

A szerző célja, hogy a lean szakirodalom tanulmányozásával alapot teremtsen arra, hogy a gyakorlati lean bevezetés hibáira rámutasson, és azok elkerülésére tudományosan megalapozott javaslatot tegyen. Mindezt gyakorlati példák elemzésével, és egy átfogó modell megalkotásával szándékozik a szerző elérni.

## Irodalomjegyzék

- [1] Báthory, Zs.: A lean és a vezetői stílus összefüggései, Műhelytanulmányok Vállalatgazdaságtan Intézet, 142. sz. Műhelytanulmány HU ISSN 1786-3031, 2011, pp.1-18
- [2] Becker, Ronald M.: Lean Manufacturing and the Toyota Production System, <http://vietnamsupplychain.com/assets/upload/file/publication/1303269779171-3034.pdf>, 2011 Cua, K. O.,
- [3] Dombrowski, U. , Mielke, T.: Lean Leadership: 15 Rules for a sustainable Lean Implementation, Variety Management in Manufacturing. Proceedings of the 47th CIRP Conference on Manufacturing Systems (2014), pp.565-570
- [4] Illés.,B , Tamás,P.: Gyártórendszerek folyamatterjesztési lehetőségei a negyedik ipari forradalomban, Műszaki szemle, [http://ojs.emt.ro/index.php/msz/article/view/34/MSz67\\_41-48](http://ojs.emt.ro/index.php/msz/article/view/34/MSz67_41-48); pp.41-48
- [5] Holweg, M. (2007). The geneology of lean production. Journal of Operations Management , 25 (2), pp.420-437.
- [6] Husi, G.: A lean alapú termelés kialakításának lépései, Debreceni műszaki közlemények 2007/2, Debrecen 2007, pp.59-73
- [7] Jurado, P., Martínez J., Fuentes, Moyano, J., : Lean Management, Supply Chain Management and Sustainability: A Literature Review, Journal of Cleaner Production Volume 85, 15 December 2014, pp. 134–150
- [8] Kaplinsky, R., Morris, M. (2002): A Handbook for Value Chain Research. Institute of Development Studies., pp.10-14
- [9] Kesztyer, R. (2007). 15 lépés a lean világába: <http://leandesign.hu/content/view/25/39/>, pp.1-15
- [10] Staszty, P.: Lean Manufacturing alapok, ppt előadás
- [11] Kotter, E.: A lean útján haladva (2007), Magyar Minőség, 2., pp.2-11
- [12] Krafcik, J. F. (1988). Triumph of the lean production system. Sloan Manager Review , 30 (1), pp.41-52.
- [13] Lean szótár (online), <http://leanszotar.hu/>, 2016
- [14] Losonci, D.: Bevezetés a lean menedzsmentbe – a lean stratégiai alapjai, 119. sz. Műhelytanulmány, Budapest 2010, pp.1-23
- [15] Losonci, D. (2011) A lean termelési rendszer munkásokra gyakorolt hatása (Effects of lean production on quality of working life from workers' point of view). Vezetéstudomány / Budapest Management Review, 42 (1. kül). ISSN 0133-0179, pp. 53-63.
- [16] Losonci, D. (2013) Emberierőforrás-menedzsment gyakorlatokkal kapcsolatos kutatások a lean termelés irodalmában (Researches on human resource management practices of lean production literature). Vezetéstudomány / Budapest Management Review, 44 (6). ISSN 0133-0179, pp. 23-36.
- [17] Losonci, D., Demeter, K., Jenei, I., A Karcsú (LEAN) menedzsment és a versenyképesség, [http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/938/1/vt\\_2010n3p26.pdf](http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/938/1/vt_2010n3p26.pdf), pp.1-23
- [18] Melton T.: The Benefits of Lean Manufacturing: What Lean Thinking has to Offer the Process Industries, Chemical Engineering Research and Design Volume 83, Issue 6, June 2005, pp. 662-673
- [19] Oláh, J., Pop, J.: Lean Management, Six Sigma and Lean Six Sigma: Possible Connections, Óbuda University e-Bulletin, Vol. 6, No. 2, 2016
- [20] Petrók, J. (2007 1-2). A Toyota Way. A jövő járműje 2007. , pp.10-16.
- [21] Rivera , Leonardo, Chen F. Frank : Measuring the impact of Lean tools on the cost–time investment of a product using cost–time profiles, Robotics and Computer-Integrated Manufacturing, Volume 23, Issue 6, December 2007, pp. 684–689
- [22] Schonberger, R. J. (2007). Japanese production management: An evolution-With mixed success. Journal of Operations Management , 25 (2), pp.403-419.
- [23] Shah, R., & Ward, P. T. (2007). Defining and developing measures of lean production. Journal of Operations Management , 25 (4), pp.785-805.

[24] Womack, J. P. – Jones, D. T. (1996): Lean thinking – Banish Waste and Create Wealth in Your Corporation. Simon and Schuster, New York,pp.10-100

[25] Womack,J. P, Jones, D. T.: Lean szemlélet, HVG Könyvek, HVG Kiadó Zrt, Budapest, 2009,pp.20-125

# A LEVEGŐBEN TERJEDŐ KÓROKOZÓ GOMBÁK TELJES KÖRŰ ELŐREJELZÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI A HAZAI NÖVÉNYTERMESZTÉSBEN

## AN INTEGRATED APPROACH TO PATHOLOGICAL PREDICTIONS FOR HUNGARIAN CROP PRODUCTION

Magyar Donát<sup>1\*</sup>, Pálmai Ottó<sup>2</sup>, Antal Kristóf<sup>2</sup>, Gyulai Balázs<sup>2</sup>,

Kemény Péter<sup>2</sup>, Dóra Sebestyén<sup>3</sup>, Nánási József<sup>4</sup> és Szőke Csaba<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Országos Közegészségügyi Intézet, Levegőhigiénés és Aerobiológiai osztály, Budapest;

<sup>2</sup>Fejér Megyei Kormányhivatal Növény- és Talajvédelmi Igazgatósága, Velence;

<sup>3</sup>Unicomp Kft., Székesfehérvár;

<sup>4</sup>Lab-Intern Kft, Budapest;

<sup>5</sup>MTA ATK Mezőgazdasági Intézet, Martonvásár

### **Kulcsszavak:**

növénykórokozó gombák,  
előrejelzés,  
mérőeszköz hálózat,  
spóracsapda,  
precíziós agrotechnika

### **Keywords:**

plant pathogenic fungi,  
forecast,  
sensor network,  
spore trap,  
precision farming

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2016. szeptember 8.

Átdolgozva 2017. április 24.

Elfogadva 2017. április 24.

### **Összefoglalás**

A növénybetegségek kialakulása három feltétel együttes meglétéhez kötött: 1) a fogékony gazdanövény, 2) a fertőző kórokozó (spóra), valamint 3) a fertőzésnek kedvező környezeti feltételek (időjárás, talajtani adottságok). Ma már kellő mennyiségű és minőségű információt szerezhetünk e három alapfeltételre vonatkozóan, azaz rendelkezhetünk megfelelő fajtaismerettel, kimutathatjuk a kórokozó spórákat és mérhetjük a szükséges meteorológiai, ill. talajtani paramétereiket. Amennyiben megszereztük ezeket az információkat (tehát a „háromszög” minden csúcsa adott), jelentősen megnő a növénykórtani előrejelzés haszna, vagyis: nő az előrejelzés pontossága, a termelés biztonsága, csökkenhet a környezetterhelés és a környezet-egészségügyi kockázat. Számos korszerű eszköz áll jelenleg is rendelkezésünkre, melyek együttes használatával ez megvalósítható. A dolgozat célja ezen eszközökről áttekintést adni.

### **Abstract**

According to the so-called 'disease triangle' the existence of a disease caused by a biotic agent requires the interaction of a virulent pathogen, a susceptible host and an environment favorable for disease development (weather, soil features etc.). There is an approach to complete the knowledge about the components of the disease triangle which therefore could be called as 'integrated plant disease forecast'. Modern tools are available to collect information to complete the triangle. The aim of this paper is to give an insight to the readers regarding these tools.

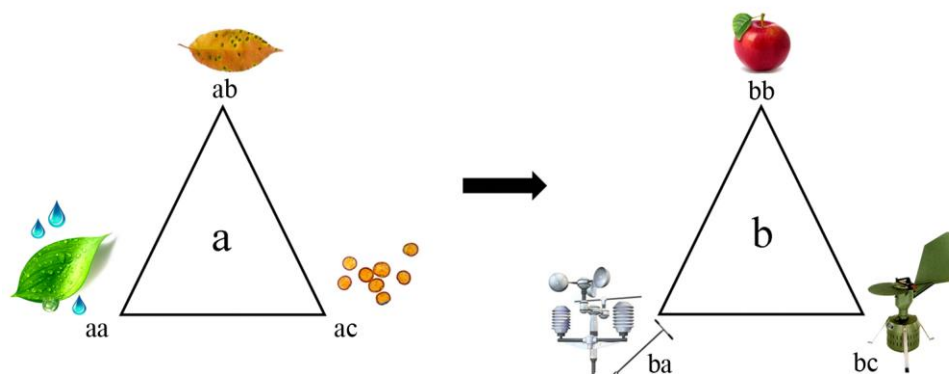
## **Bevezetés**

\* Magyar Donát. Tel.: +36 1 476 1100; fax: +36 1 215 0148  
E-mail cím: magyar.donat@gmail.com

A növénybetegségek kialakulásának három alapfeltétele van: a fogékony gazda-növénynek (1), a növényi kórokozónak (2), valamint a fertőzésnek kedvező környezeti feltételeknek (3) együttes jelenléte térben és időben. E jól ismert tételt egy háromszöggel ábrázolhatjuk, melynek csúcsait az első, második és a harmadik feltétel jelképez (Stevens, 1960; Francl, 2001; 1/a ábra).

Ma már kellő mennyiségű és minőségű információt szerezhetünk e három alapfeltételre vonatkozóan. Rendelkezhünk megfelelő fajtaismerettel, kimutathatjuk a kórokozó spórákat (gombaelemeket, telepképző egységeket), valamint mérhetjük a szükséges meteorológiai, ill. talajtani paramétereket is (1/b ábra). Amennyiben megszereztük ezeket az információkat, jelentősen megnő a növénykórtani előrejelzés értéke. A jóval pontosabb előrejelzésre hagyatkozva a jól időzített permetezéseknek köszönhetően nő a termés biztonsága. Ennek köszönhetően növekedhet a betakarítható termés mennyisége és annak minősége, végeredményként pedig az árbevétel. Az előrejelzésre alapozott, okszerű vegyszerfelhasználás költségtakarékos, kevésbé környezetterhelő, és a kevesebb növényvédő szer kijuttatása kisebb környezet-egészségügyi kockázatot is jelent. (A vegyszerfelhasználás mennyiségét azonban az időjárás, a csapadékos vagy száraz évszám is erősen befolyásolja). E nézőpontot, mely a kórtani háromszög valamennyi csúcsát számításba veszi, „komplex szemléletű” vagy „teljes körű növénykórtani előrejelzés”-nek is nevezhetjük.

E gazdasági, környezeti és egészségügyi előnyöket a korszerű növényvédelem nem csupán a pontosan időzített előrejelzés révén igyekszik megteremteni. Másik fontos eszköze a precíziós gazdálkodás (Tamás 2001). E technológia révén - a már rendelkezésre álló eszközökkel - lehetőség nyílik a környezeti paraméterek heterogén táblarészek eltérő kezeléseire, hatékonyságromlás nélkül gazdaságosabb, környezetkímélőbb növénytermelés megvalósítására is. A precíziós gazdálkodás és a növénykórtani előrejelzés eszköztára külön-külön a rendelkezésünkre áll. Jelen dolgozatunk célja, hogy áttekintést adjunk azokról a lehetőségekről, módszerekről, melyek révén akár rövidtávon is megvalósítható lenne hazánkban e két szakterület tudományos ismereteinek gyakorlatorientált szintézise.



1. ábra. (a) A fertőzés létrejöttének alapfeltételei és (b) a teljes körű növénykórtani előrejelzés elemei. aa: környezeti feltételek, ab: fogékony gazdaszervezet, ac: a fertőzőanyag jelenléte. ba: agrometeorológiai előrejelzés, talajtani adatok, bb: fajtaismeret, bc: spóracsapdázás.

## A teljes körű növénykórtani előrejelzésben felhasználható módszerek

### Fajtaismeret

A szántóföldi-, gyümölcs-, és zöldségkultúrák esetében is rendkívül széles választék áll a termelők rendelkezésére. A jelentősebb növénykultúrákat áttekintve például 171 őszi búza, 341 kukorica, 99 alma, 73 kajszai- és őszibarack, 248 paprika, 162 paradicsom fajta közül választhatnak a termelők 2016-ban (NÉBIH, 2016 a, NÉBIH 2016 b, NÉBIH 2016 c). Ezeknek a fajtáknak a károsítókkal szembeni ellenállóságát vizsgálva jelentős eltéréseket találhatunk: egyes növények hajlamosak a megbetegedésre, míg mások ellenállóak az adott károsítóval szemben. A betegségek és a kártevők iránti eltérő fogékonyság/ellenállóság genetikailag determinált. A valódi rezisztenciát a

növény genetikai felépítése határozza meg. A növény ezeknek a genetikai tulajdonságoknak köszönhetően képes csökkenteni a károsító fertőző- és megbetegítő képességét, ideális esetben teljesen meggátolja annak életműködését. A rezisztencia a termésbiztonság egyik fontos eleme, ezért minden kultúrnövény nemesítésénél nagyon fontos a rezisztens fajták előállítására, melyek termesztésével megelőzhetjük vagy drasztikusan csökkenthetjük a betegségek és a kártevők fellépését. Hangsúlyt a betegségek fellépésének megelőzésére kell fordítani, ugyanis ezzel gazdaságosabb lesz az adott növénykultúra termesztése, továbbá a betakarítható termés mennyisége és annak minőségi paraméterei is jobbak lesznek. A növénynemesítők nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a piacra kerülő fajták, hibridek megfelelő ellenállósággal rendelkezzenek a főbb növényi károsítókkal szemben (Vályi és mtsai., 1985; Young, 1996; Tóth és mtsai., 2005; Holb, 2007; Marton és mtsai., 2009; Szőke és mtsai., 2009; Lehoczki-Krisjak és mtsai., 2010; Pacheco és mtsai., 2014; Szőke és mtsai., 2014; Naegele és mtsai., 2014). Eredményeiket ismeretterjesztő cikkekben (Szőke és mtsai., 2013), fajta ajánlati prospektusokban, internetes adatbázisokban teszik elérhetővé, ezzel is segítve a termelőket abban, hogy alapos ismeretanyagra tegyenek szert az egyes fajták és hibridek adottságaira, érzékenységére vonatkozóan. A fajták betegségekkel szembeni ellenálló képessége az előrejelzés egyik legfontosabb eleme, azonban emellett a hatékony előrejelzési modellhez szükséges a fenológiai állapotok előrejelzése (hőösszeg alapú előrejelzés) és ezen fenológiai állapotok eltérő érzékenységének meghatározása (Holb 2007).

### **Környezeti paraméterek mérése**

A jelenleg elterjedt növénykórtani előrejelzések nagyrészt a meteorológiai vagy még inkább a mikro-meteorológia jellemzőin alapulnak. Ilyen mért paraméterek a levegő hőmérséklete, relatív páratartalma, talaj hőmérséklete, talaj víztartalma, levélnedvesség, szélereősség, szélirány, csapadékmennyiség és intenzitás, stb. Ezeket a paramétereket érdemes a növényekhez a lehető legközelebb mérni, hiszen akár néhány méteren belül is jelentős eltérések alakulhatnak ki. Egy jó példa erre a reggeli harmat megjelenése, mely tipikusan a talaj közelében jóval nagyobb mértékű és hosszabb ideig áll fent, mint 1–2 méteres magasságban. A levélnedvesség-borítottság a legtöbb kórokozó gomba megjelenéséhez a legfontosabb környezeti paraméter (e tényező növénykitettséggel magasságban mért, órában kifejezett értéke alapján az inkubációs idő és hőmérséklet függvényében kiszámítható a fertőzés lehetősége). Az ilyen, tábla szinten is változatosságot mutató meteorológiai tényezők vizsgálatára alkalmas eszközök használata az utóbbi években kezdett elterjedni hazánkban. Ezek mezőgazdasági adatgyűjtő rendszerek, amelyek mini meteorológiai állomások és egyéb mérőeszközök hálózatából állnak (pl. az AgroSense). A rendszer ezeket a paramétereket a termőterület több pontján vezeték nélkül képes összegyűjteni, feldolgozni, illetve megjeleníteni (López Riquelme és mtsai 2009, Szőke és Vér 2015). Az adatok automatikus értékelésével azonnali beavatkozási lehetőség nyílik a károk megelőzésére és enyhítésére (Gindert-Kele és Hagymássy 2011). A térségi szintű viszonyok feltérképezését azok térinformatikai monitoring rendszerekbe szervezése követi. E rendszerek a klimatikus jellemzők mellett más (pl. talajtani) viszonyokat is magukba foglalnak, így ezek alapján olyan agrár-környezet gazdálkodási terv készítésére nyílik lehetőség, amely magába foglalja a térség adottságain alapuló növényvédelem kialakítását (Pázmányi és Dobos 2005). Szintén e rendszerek alapozzák meg a precíziós agrotechnikai beavatkozásokat és gépészeti irányítási rendszereket, amely leginkább alkalmazkodnak a területi változékonysághoz, képesek a párhuzamos nyomkövetésre és helyspecifikus növényvédelemre (Márkus és mtsai 1999).

A helyspecifikus, precíziós növénytermesztést az utóbbi időben bekövetkezett technikai forradalom, a digitális térképészeti megoldások, a földrajzi információs rendszer (GIS, Geographic Information System) fejlődése; a műholdas helymeghatározó eszközök (GPS, Global Positioning System) és a számítógép által vezérelt mezőgazdasági gépek tették lehetővé. A növénykórtan precíziós alkalmazása területén már találhatunk eredményes próbálkozásokat. Ezek kutatási fázisban vannak, és főként olyan képalkotási módszerek (nagyfelbontású multispektrális sztereoképek, képalkotó spektroszkópia, hőkamerás felvételek, stb.) fejlesztésére irányulnak, amelyek célja a kórokozó gombák által okozott levéltünetek megjelenítése (Virág és mtsai., 2011). A tünetek digitalizálva, automatizált képfelismerő software segítségével feldolgozva felhasználásra

kerülnek a tábla szintű védekezésben (Bauer és mtsai., 2011; Hillnhütter és mtsai., 2012; Calderón és mtsai., 2013; Mahlein és mtsai., 2013). E kutatási irányzat is rendelkezik előnyökkel és hátrányokkal. Előnye, hogy a tünetet felismerő permetezőgéppel a valószerű, automatizált védekezés könnyen megvalósítható. Hátránya viszont, hogy a képfelismerés már csak a fertőzés és a tünet kifejlődése után alkalmazható, főként szekunder fertőzéseknél, leginkább levélbetegségeket okozó gombák esetén (*Cercospora beticola*, *Uromyces betae*), ott is elsősorban a nagy levélfelületű növényeknél (pl. cukorrépa). Kevésbé használható talajeredetű kórokozók (*Rhizoctonia solani*) vonatkozásában. Így az előrejelzésre nem, csupán a fertőzésekre érzékenyebb területek táblaszintű azonosítására alkalmazható.

### Spórák kimutatása – spóracsapdázás

Mint említettük, az előrejelzés a jelenlegi gyakorlat szerint elsősorban a meteorológiai tényezőkre épül, és ma még ritkán veszik figyelembe a háromszög harmadik csúcsát, azaz a spórák jelenlétét, koncentrációját, pedig e nélkül nem alakulhat ki betegség vagy járvány. Spóracsapdázással kimutathatók a levegőből mindazok a növénykórokozó gombák, amelyek spórái mikroszkóp segítségével, morfológiai alapon meghatározhatók, de emellett tenyésztéses és molekuláris módszerek is bevetethők a gombafajok határozására (1. táblázat).

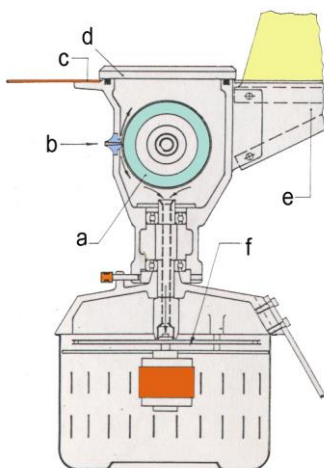
1. táblázat. Növénykórtani szempontból jelentős, levegőből spóracsapdázással kimutatható gombataxonok

(1) Gombataxon	(2) Módszer	(1) Gombataxon	(2) Módszer	(1) Gombataxon	(2) Módszer
<i>Albugo</i>	H	<i>Guignardia</i>	H	<i>Polystigmia</i>	M
<i>Alternaria</i>	H	<i>Helminthosporium</i>	H	<i>Polythrincium</i>	H
<i>Armillaria</i>	M	<i>Kabatella</i>	H	<i>Pseudopeziza</i>	M
<i>Ascochyta</i>	H	<i>Kabatina</i>	M	<i>Puccinia</i>	H
<i>Aspergillus</i>	M, C	<i>Kuehneola</i>	H	<i>Pyrenophora</i>	H
<i>Botryosphaeria</i>	M	<i>Leptosphaeria</i>	H	<i>Pyricularia</i>	H, C
<i>Botrytis</i>	H, C	<i>Lophodermium</i>	H	<i>Pythium</i>	H, C
<i>Cercospora</i>	H	<i>Macrophomina</i>	M	<i>Ramularia</i>	H
<i>Cercospora</i>	H	<i>Monilia</i>	H, C	<i>Rhizopus</i>	H
<i>Cladosporium</i>	H	<i>Mucor</i>	H, M	<i>Rhizyctis</i>	M
<i>Claviceps</i>	H	<i>Mycosphaerella</i>	H	<i>Rosellinia</i>	H
<i>Colletotrichum</i>	H	<i>Nectria</i>	H	<i>Sclerotinia</i>	H, M
<i>Cucurbitaria</i>	H	<i>Nigrospora</i>	H	<i>Septoria</i>	M
<i>Curularia</i>	H	<i>Oidiopsis</i>	H	<i>Spiloea</i>	H
<i>Cylindrocarpon</i>	H	<i>Oidium</i>	H	<i>Sphaeropsis</i>	H
<i>Cylindrosporium</i>	M	<i>Ophiobolus</i>	H	<i>Stemphylium</i>	H
<i>Cytospora</i>	M	<i>Penicillium</i>	M, C	<i>Stigmia</i>	H
<i>Diaporthe</i>	H	<i>Peronospora</i>	H, M	<i>Tapbrina</i>	M
<i>Diplodia</i>	H	<i>Pestalotia</i>	H	<i>Thielaviopsis</i>	H, C
<i>Drechslera</i>	H	<i>Pestalotiopsis</i>	H	<i>Trichoderma</i>	C
<i>Endothia</i>	H	<i>Phialophora</i>	C	Uredinales	H
<i>Epicoccum</i>	H	<i>Phoma</i>	M	<i>Uromyces</i>	H
<i>Fusarium</i>	M, C	<i>Phomopsis</i>	M	Ustilaginales	H
<i>Fusicladium</i>	H	<i>Phragmidium</i>	H	<i>Valsa</i>	H
<i>Gibberella</i>	H	<i>Phytophthora</i>	H, M	<i>Venturia</i>	H
<i>Gloeosporium</i>	H	<i>Plasmopara</i>	H, M	<i>Verticillium</i>	C, M
<i>Gnomonia</i>	H	<i>Pleospora</i>	H		



Megjegyzés: Kimutatási módszerek: C: tenyésztéses spóracsapdázás, H: Hirst-típusú spóracsapdázás, közvetlen mikroszkópos vizsgálattal, M: molekuláris vizsgálattal kiegészített Hirst-típusú spóracsapdázás vagy légelnyeléses (impinger) mintavétel (Magyar, 2007 alapján).

A spórák kimutatását a levegőből – a spóracsapdázást – Rotorod (Aylor 1993, Frenz 1999) vagy Hirst-típusú térfogatós levegő-mintavevő készülékkel végezzük (Hirst, 1952; Burkard ill. Lanzoni gyártmányú spóracsapdák). E módszert világszerte alkalmazzák a fél és néhány száz mikron közötti mérettartományba eső biológiai eredetű részecskék (elsősorban spóra és pollen) kimutatására a légkörből (Lacey, 1995). A készülék (2. ábra) egy nagy teljesítményű levegőszívóból és egy óraszerkezet által mozgatott hengerből áll. A folyamatosan szélirányba forduló csapda belsejébe a 14 mm széles és 1,7 mm magas nyíláson át beszívott levegő az áramlás irányára merőleges felületnek csapódik, amely egy forgódob palástjára erősített, ragadós anyaggal (vazelinnel) előkezelte 2 cm széles szalag (Melinex-szalag). Itt tapadnak meg a légkörben szálló részecskék (3. ábra). Az átszívott levegőmennyiség percenként 10 liter, így naponta 14,4 m<sup>3</sup> levegő áramlik át a készüléken, amely megfelel az emberi légvétel térfogatának. A forgódob óraszerkezet segítségével 2 mm/óra sebességgel halad, azaz egy nap alatt 48 mm-t fordul, 7 nap alatt pedig egy teljes fordulatot tesz meg. Az átszívott levegőmennyiség részecsketartalma 14×48 mm-es területen tapad meg. Az egy napos mintavételt hordozó 48 mm-es méretre vágott szalagdarabokon megtapadt részecskék tárgylemezen, bázisos fukszinnal festve, beágyazó anyaggal lezárva mikroszkóp 4-600 × nagyításán vizsgálhatók ill. hosszú ideig eltarthatók.



2. ábra. A 7-napos Hirst-típusú spóracsapda. a: dob és óraszerkezet, b: beszívó nyílás, c: ernyő, d: fedél, e: széllapát, f: turbinalemez és pumpa.

A hordozható Hirst-típusú mintavevőben egy sín párt mozgat az óraszerkezet, melybe elhelyezhető egy vazelinnel bevont tárgylemez. A készülék feltölthető akkumulátora 24 órás folyamatos mintavételezést biztosít. A percenként átszívott levegő mennyisége, a beszívó nyílás mérete és a mintavevő felület elmozdulása megegyezik a 7-napos készüléknél leírtakkal. Az európai levegőbiológiai hálózatok állomásai által javasolt leolvasási módszer szerint a gombaelemek számlálásakor a szalag széleitől 6-6 mm távolságra lévő 2 db 0,5 mm keresztmetszetű sávot vizsgálunk meg mikroszkóp 400× nagyításánál.



3. ábra. Példák a levegőből spóracsapdázással kimutatható gombanemzetségek szaporítóképleteire. (a) Oidium (bázikus fuchsinnal festve), (b) Spilocea, (c) Stemphylium. Beosztás 20  $\mu$ m (Fotó: Magyar D., 2014)

Számos kórokozó jelenléte megállapítható a levegőből akár rejtett vagy távoli fertőzőforrások esetén. A spóracsapdázás a tünetek megjelenése előtt figyelmeztethet a járványveszélyre vagy a primer fertőzésre, a későbbi időszakban pedig a spóraszóródás csúcsidejét (szekunder fertőzést) lehet a segítségével bemérni.

A primer fertőzés kimutatására példaként a rothamstedi kutatóintézetben (Rothamsted Research Ltd., Anglia) folytatott vizsgálatokat emelnénk ki; itt egyetlen spóracsapda körül egyszerre több különböző haszonnövény szármagványain vizsgálták az áttelelő kórokozó gombák spóraszórásának kezdetét (4. ábra) (West és mtsai., 2002; Van De Wouw és mtsai., 2010).

Nem csupán a primer, hanem a szekunder fertőzés elleni védekezés is jobban időzíthetővé válik, ha a spóraadatok rendelkezésre állnak. Szakirodalomból ismert, hogy több spóracsapda összehangolt működtetésével és a légminták értékelésével a rozsdagomba-spórák megjelenését egy-két héttel a tünetek kialakulása előtt jelezni lehet (Craigie, 1945).



4. ábra. Spóracsapdázás a rothamstedi kutatóintézetben. (Fotó: Magyar D., 2008)

Spóracsapdázással kiegészített előrejelzési rendszerrel a paradicsom vegyszeres növényvédelmének költsége 50–80%-al csökkenthető volt (Bugiani és mtsai., 1995). A spóracsapdázás két héttel (Bugiani és mtsai., 1995; Shenoj és Ramalingam 1979), vagy akár 18–20 nappal (Tilak és Pande 2005) a fertőzés megjelenése előtt figyelmeztethet a fertőzés

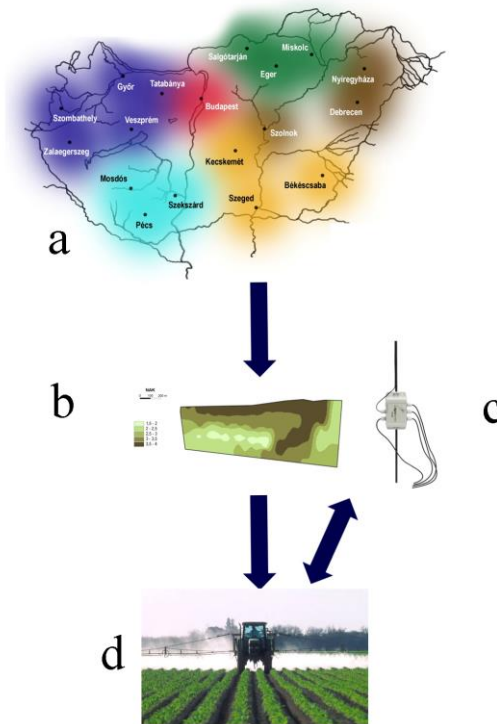
veszélyére. A *Plasmopara viticola* spóracsapdázása alapján Spanyolországban kidolgozott modell a spórakoncentráció variációjának 95,9%-át magyarázta (Rodríguez Rajo és mtsai, 2016).

Egy spóracsapdázásra épülő előrejelző rendszer bemutatására, példaként álljon itt a Lengyelországban működő SPEC (System for Forecasting Disease Epidemics) szolgálat. A SPEC a repce kórokozó *Leptosphaeria* spórák csapdázását és előrejelzését végzi (Jędrzycka és mtsai., 2012). A rendszert a gazdálkodók 71,0%-a használja (egy 926 válaszadó által kitöltött kérdőív felmérés szerint). Az előrejelzést a regisztrált felhasználók e-mailban vagy SMS-ben kapják meg. A felmérések szerint a SPEC használatával a szántóföldi vegyszer felhasználás jelentősen csökkent. Beszámolójuk szerint a SPEC alapján időzített (optimalizált) növényvédelmi védekezéssel megmentett termés 16,1% volt, míg a hagyományos növényvédelmi eljárás csupán 6,23%-ot ért el. A SPEC tíz monitorozó állomással 2004 óta üzemel. Március elejétől május végéig működik, heti előrejelzést ad, mely kiterjed az alábbiakra: pszeudotéciumok áttelelése, beérése, aszkospóra szóródás, levélfoltosság megjelenése (tavasszal), szár léziók megjelenése (aratás előtt). A spóracsapdák kiértékelése fénymikroszkóp vagy qPCR segítségével történik. Érdemes megemlíteni, hogy egy hazai módszerfejlesztés segítségével a levegőből az agresszív, ill. gyenge fertőzőképességű *Leptosphaeria* spórák is elkülöníthetők (Magyar és mtsai., 2006). A lengyelországi rendszer bővítését is tervezik, a *Leptosphaeria* mellett az *Alternaria* és a *Fusarium* előrejelzést is szeretnék megvalósítani.

## Hazai lehetőségek

A spóracsapdázás növénykórtani alkalmazására hazánkban is találhatunk példát, elsősorban a kertészeti kultúrákban, főként ott, ahol a növényállományt nagyszámú permetezéssel lehet megvédeni (pl. alma, szőlő). *Erysiphe*-, *Monilia*- és *Venturia*-fajok légköri spóraszámát vizsgálták az időjárás függvényében, ill. erre alapozott előrejelzési modellt közöltek (Holb és mtsai 2004, Holb 2008, Holb és mtsai 2011, Holb és Fűzi 2016). A lengyelországi SPEC-hez hasonló csapdahálózat hazánkban is rendelkezésre áll: az ÁNTSZ Aerobiológiai Hálózata, amelyet az Országos Közegészségügyi Intézet irányít (Farkas és mtsai., 2001, Magyar és Szécsi, 2002). E 19 monitorozó állomással hazánk légtérét lefedő rendszer a levegőmintákban jelenleg a közegészségügyi szempontból jelentős, allergén pollen és spórakoncentrációt méri. (A pollenmonitorozás 32 allergén, szélbeporzású növényfajta, ill. család esetén rutinszerűen megoldott. Emellett allergén gombák: *Alternaria*, *Cladosporium* és *Epicoccum* konídiumainak légköri koncentrációját is mérik). Azonban az allergiát okozó gombák monitorozása mellett lehetőség van számos növénykórokozó gombaspóra előfordulásának, koncentráció dinamikájának vizsgálatára és előrejelzésére. A hálózat állomásai a nagyobb régiókra (1-1 állomás 20 km-es sugarú területére) vonatkozóan naponta szolgáltatnak mérési adatokat. További kutatómunka szükséges annak felmérésére, hogy ezek a regionális értékek mennyire alkalmazhatók a tábla szintű precíziós növényvédelemben. A tábla szintű spóracsapdázást a regionális adatok alapján érdemes elvégezni, amelyet értelemszerűen akkorra érdemes időzíteni, amikor a spórák légköri előfordulására ténylegesen számíthatunk. A táblaszintű felmérés során hordozható spóracsapdával vizsgálható a légkör spórakoncentrációja, olyan reprezentatív mérőpontokon, melyek egy-egy élőhelyet („táblafoltot”) képviselnek (pl. mély fekvésű foltok, nedves vagy humuszban gazdag táblarészek, stb.).

A foltoknál mért spórakoncentráció értékeket térképen rögzíthetjük. Az eredmények a növényeken a későbbiekben kialakult tünetek alapján validálhatók vagy finomíthatók. A kész táblaszintű térképek digitalizálhatók és feltölthetők a precíziós permetezőgépeket irányító szoftverbe. A táblaszintű spóraadatok megfelelő mennyiségű adat gyűjtése után agrometeorológiai előrejelző modellben is felhasználhatók, mely a szenzorhálózat révén valósidejű, automatizált riasztást is lehetővé tehet (5. ábra).



**5. ábra. Gombabetegségek elleni védekezés lehetősége precíziós módszerrel.**

(a) ÁNTSZ Aerobiológiai Hálózata (adatszolgáltatás a táblaszintű spóracsapdázás időzítéséhez), (b) táblaszintű spóracsapdázás, (c) vezeték nélküli szenzorhálózat, d: térkép adatok betáplálása a precíziós permetezőgépre és automatizált előrejelzés kidolgozása.

A növénykórokozó gombák elleni védekezés a precíziós gazdálkodásban ma még nem minden esetben áll a rendelkezésünkre. Dolgozatunkkal egy olyan lehetőséget mutattunk be, mely a jelenleg rendelkezésre álló és jól működő infrastruktúra (ÁNTSZ Aerobiológiai Hálózata) többrétű (humán és növényegészségügyi) felhasználásával, megfelelő támogatás mellett, hazánkat a teljes körű növényvédelmi előrejelzés élvonalába helyezné.

**Irodalomjegyzék**

[1] Aylor D. E.: 1993. Relative collection efficiency of Rotorod and Burkard sporesamplers for airborne *Venturia inaequalis* ascospores. *Phytopathology*, 83(10):1116-1119.

[2] Bauer S. D. - Korč F. - Förstner W.: 2011. The potential of automatic methods of classification to identify leaf diseases from multispectral images. *Precision Agriculture*. 12:361–377.

[3] Bugiani R. - Govoni P. - Bottazzi R. - Giannico P. - Montini B. - Pozza M.: 1995. Monitoring airborne concentrations of sporangia of *Phytophthora infestans* in relation to tomato late blight in Emilia Romagna, Italy. *Aerobiologia*. 11:41–46.

Craigie J. H.: 1945. Epidemiology of stem rust in Western Kanada. *Scientia Agricultura*. 25:285–401.

[4] Caldeón R. - Navas-Contés J. A. - Lucena C. - Zarco-Tejada P. J.: 2013. High-resolution airborne hyperspectral and thermal imagery for early detection of *Verticillium* wilt of olive using fluorescence, temperature and narrow-band spectral indices. *Remote Sensing of Environment*. 139:231–245.

[5] Farkas I. - Erdei E. - Magyar D. - Páldy A.: 2001. The development of the aerobiological network in the CEE countries and the relevance of the data to the particulate debate. *Epidemiology*. 12:317.

[6] Francl L. J.: 2001. The Disease Triangle: A plant pathological paradigm revisited. *The Plant Health Instructor*. DOI: 10.1094/PHI-T-2001-0517-01

[7] Frenz D. A.: 1999. Comparing pollen and spore counts collected with the Rotorod Sampler and Burkard spore trap. *Annals of Allergy, Asthma & Immunology*, 83(5): 341-349.

- [8] Gindert-Kele Á. - Hagymássy Z.: 2011. Távérzékelés és informatika a mezőgazdaságban. Multidiszciplináris tudományok, 1 (1): 357-362.
- [9] Hillnhütter C. - Machlein a.-K. - Sikora r. A. - Oerke E.-C.: 2012. Use of imaging spectroscopy to discriminate symptoms caused by *Heterodera schachtii* and *Rhizoctonia solani* on sugar beet. Precision Agriculture. 13:17–32.
- [10] Hirst J. M.: 1952. An automatic volumetric spore trap. Annals of Applied Biology. 39:257–265.
- [11] Holb I.J. - Heijne B. - Withagen J.C.M. - Jeger M.J.: 2004. Dispersal of *Venturia inaequalis* ascospores and disease gradients from a defined inoculum source. Journal of Phytopathology 152 (11-12): 639-646
- [12] Holb I.J.: 2007. Classification of apple cultivar reactions to scab in integrated and organic apple production systems. Canadian Journal of Plant Pathology 29 (3): 251-260.
- [13] Holb I.J.: 2008. Monitoring conidial density of *Monilinia fructigena* in the air in relation to brown rot development in integrated and organic apple orchards. European Journal of Plant Pathology 120: 397-408.
- [14] Holb I. J. - Balla B. - Abonyi F. - Fazekas M - Lakatos P- Gáll JM.: 2011. Development and evaluation of a model for management of brown rot in organic apple orchards. European Journal of Plant Pathology 129 (3): 469-483.
- [15] Holb I. J. - Füzi I.: 2016. Monitoring of ascospore density of *Erysiphe necator* in the air in relation to weather factors and powdery mildew development. European Journal of Plant Pathology. 144(4): 751-762
- [16] Jędryczka M. - Brachaczek A. - Kaczmarek J. - Dawidziuk A. - Kasprzyk I. - Mączyńska A. - Karolewski Z. - Podleśna A. - Sulborska A.: 2012. System for Forecasting Disease Epidemics (SPEC) – decision support system in Polish agriculture, based on aerobiology. Alergologia Immunologia. 9:89–91.
- [17] Lacey J.: 1995. Airborne pollens and spores. A Guide to Trapping and Counting. Harpenden: British Aerobiology Federation.
- [18] Lehoczki-Krisjak S. - Szabó-Hevér A. - Tóth B., Kótai C. - Bartók T. - Varga M., Farady L. – Mesterházy Á.: 2010. Prevention of Fusarium mycotoxin contamination by breeding and fungicide application to wheat. Food Addit Contam A, 27:616-628.
- [19] López Riquelme J.A., Soto F., Suardíaz J., Sánchez P., Iborra A., Vera J.A.: 2009. Wireless Sensor Networks for precision horticulture in Southern Spain. Computers and Electronics in Agriculture 68:25–35.
- [20] Magyar D. - Szécsi Á.: 2002. A levegőmikológia növénykórtani alkalmazása. Növényvédelem. 38:397–407.
- Mahlein A.-K. - Rumpf T. - Welke P. - Dehne H.-W. - Plümer L. - Steiner u.: 2013. Development of spectral indices for detecting and identifying plant diseases. Remote Sensing of Environment. 128:21–30.
- [21] Magyar D. - Barasics T. - Fischl G. - Fernando W. G. D.: 2006. First record of the natural occurrence of the teleomorph of *Leptosphaeria maculans* on oilseed rape and airborne dispersal of ascospores in Hungary. Journal of Phytopathology. 154: 428–431.
- [22] Magyar D.: 2007. Aeromycological aspects of mycotechnology. In: Mycotechnology: Current Trends and future Prospects. (Ed.: Rai, M. K.) I.K. International Publishing House. New Delhi. 226–263.
- [23] Márkus J. - Németh T. - Winkler P. - Zörög Z.:1999. A GPS-szel integrált rendszerek jelene és jövője az agrárgazdaságban és a mezőgazdasági kutatásokban. I.: Agrárinformatika (Szerk.: Harnos Z.-s.), Debrecen, 15-18.
- [24] Marton L. C. - Szőke C. - Pintér J. - Bodnár E.: 2009. Studies on the tolerance of maize hybrids to western corn rootworm (*Diabrotica virgifera virgifera* LeConte) Maydica 54:217-220.
- [25] Naegele R. P. - Ashrafi H. - Hill T. A. - Reyes Chin-Wo S. - Van Deynze A. E. - Hausbeck M. K.: 2014. QTL mapping of fruit rot resistance to the plant pathogen *Phytophthora capsici* in a recombinant inbred line *Capsicum annuum* population. Phytopathology 104: 479-483
- [26] NÉBIH 2016 a. Szántóföldi Növények Nemzeti fajtajegyzék. Nemzeti Élelmiszerlánc-Biztonsági Hivatal kiadványa, Budapest 57 p.
- [27] NÉBIH 2016 b. Szőlő - és Gyümölcsfajták Nemzeti fajtajegyzék. Nemzeti Élelmiszerlánc-Biztonsági Hivatal kiadványa, Budapest 43 p.

- [28] NÉBIH 2016 c. Zöldség- és gyümölcsnövények Nemzeti fajtajegyzék. Nemzeti Élelmiszerlánc-Biztonsági Hivatal kiadványa, Budapest 45 p.
- [29] Pacheco I. - Bassi D. - Eduardo I. - Ciacciulli A. - Pirona R. - Rossini L. - Vecchiotti A.: 2014. QTL mapping for brown rot (*Monilinia fructigena*) resistance in an intraspecific peach (*Prunus persica* L. Batsch) F1 progeny. *Tree Genetics & Genomes* 10:1223-1242.
- [30] Pázmányi S. - Dobos A.: 2005. Korszerű terepi adatgyűjtő alkalmazások kialakításának tapasztalatai. *Agrártudományi Közlemények*, 16: 211-214.
- [31] Rodriguez Rajo F.-J. - González-Fernández E. - Piña A. - Outeiriño D. - Fernández-González M. - Aira M.J.: 2016. The combination of Goidanich index and Plasmopara airborne spores as a tool to predict the downy mildew infection disease risk periods. 6th European Symposium on Aerobiology of the European Aerobiology Society. 18-22 July, Lyon, Book of Abstracts PA30.
- [32] Sheno M. M. - Ramalingam A.: 1979. Epidemiology of *Sorghum*. II. Circadian and seasonal periodicity in conidia and uredospores. *Proceedings of the Indian Academy of Sciences*. 88:95–102.
- [33] Stevens R. B.: 1960. Cultural practices in disease control. In: *Plant Pathology: an Advanced Treatise Vol. 3. The diseased population, epidemics and control.* (Eds.: Horsfall, J. G. & Dimond, A. E.) 357–429. Academic Press. NY.
- [34] Szőke C. - Rácz F. - Spitzkó T. - Marton L. Cs.: 2009. Date on the fusarium stalk rot. *Maydica* 54:211-215.
- [35] Szőke Cs. - Árendás T. - Bónis P. - Marton L. Cs.: 2013. Kukorica helyzetkép: fuzáriumos betegségektől mentes évszám, vagy mégsem? *Agrofórum Extra*, 52:68-70.
- [36] Szőke Cs. - Bónis P. - Vad A. - Dobos A. - Micskei Gy. - Marton L. Cs.: 2014. A kukorica fuzáriumos fertőzéseinek 2013. évi alakulása több termőhely adatai alapján. *Agrártudományi Közlemények, Acta Agraria Debreceniensis*, 62:60-64.
- [37] Szőke L. – Vér A.: 2015 A helyi meteorológiai mérésekre alapozott szőlő növényvédelmi előrejelzés tapasztalatai az ISTERVIN és ECOWIN program keretében 2010 – 2015. *Gradus* 2:318-325.
- [38] Tamás J.: 2001. *Precíziós mezőgazdaság elmélete és gyakorlata.* Mezőgazdasági Szaktudás Kiadó Kft. ISBN, ISSN:9633563399
- [39] Tilak S. T. - Pande, B. N.: 2005. Current trends in aeromycological research. In: *Fungi: Diversity and Biotechnology* (Eds.: Rai, M. K. & Deshmukh, S. K.) 281–510. Scientific Publishers. Jogpur.
- [40] Tóth M. - Hevesi M. - Honthy K. - Kása K.: 2005 A Kárpátalján fellelhető alma genotípusok (rég és helyi fajták) tűzelhalással szembeni ellenállósága növényházi vizsgálatok alapján. *Növényvédelem*, 41:341-348.
- [41] Young N. D.: 1996. QTL mapping and quantitative disease resistance in plants. *Annual Review of Phytopathology* 34: 479-501
- [42] Van De Wouw A. P. - Stonard J. F. - Howlett B. - West J. S. - Fitt B. D. L. - Atkins S. D.: 2010. Determining frequencies of avirulent alleles in airborne *Leptosphaeria maculans* inoculum using quantitative PCR. *Plant Pathology*. 59:809–818.
- [43] Vályi I. - Benedek P. - Nyéki J. - Soltész M.: 1985. A fajta-specifikus növényvédelem alapjai. *Növényvédelem*, 21:312.
- [44] Virág I. - Szalay K. D. - Szőke C. - Milics G. - Neményi M.: 2011. Analysing symptoms of Fusarium ear rot on maize (*Zea mays* L.) by using ex situ hyperspectral examination method. *Acta Agronomica Hungarica*, 59:231-240.
- [45] West J. S - Fitt B. D. L. - Leech P. K. - Biddulph J. E. - Huang Y.-J. - Balesdent M.H.: 2002. Effects of timing of *Leptosphaeria maculans* ascospore release and fungicide regime on phoma leaf spot and phoma stem canker development on winter oilseed rape (*Brassica napus*) in southern England. *Plant Pathology*. 51:454–463.



# ARCHEOFITON FAJOK FELHASZNÁLÁSA AZ ÖKOLÓGIAI INDIKÁCIÓBAN

## APPLICATION OF ARCHAEOPHYTES IN ECOLOGICAL INDICATION

*Ecseri Károly*<sup>1\*</sup>, *Honfi Péter*<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Kertészeti Tanszék, Kertészeti és Vidékfejlesztési Kar, Pallasz Athéné Egyetem, Magyarország  
<sup>2</sup> Dísznövénytermesztési és Dendrológiai Tanszék, Kertészettudományi Kar, Szent István Egyetem, Magyarország

---

### **Kulcsszavak:**

szegetális növénytársulások,  
antropochór növények,  
jelzőfajok,  
környezeti tényezők,  
érzékenység

### **Keywords:**

segetal plant communities,  
anthropochorous plants,  
indicator species,  
environmental factors,  
sensitivity

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2016. október 10.  
Átdolgozva 2016. október 31.  
Elfogadva 2016. november 5.

---

### **Összefoglalás**

*Munkánkban az aktuális szakirodalmakat elemezve vizsgáltuk az egyéves szántóföldi növényfajok diverzitását az egyes környezeti tényezőkkel szemben. Bemutatjuk az ökológiai faktorokkal szembeni viselkedésmódokat, illetve a kutatók által leggyakrabban használt archeofiton jelzőfajokat. Célunk ezen növények alkalmazhatóságának feltérképezése a szegetális növénytársulások jellemzése során.*

### **Abstract**

*The diversity of annual fields plants was analyzed against several environmental factors using current professional literature. Behaviour of archaeophytes was showed against ecological factors, and the most frequently used indicator species were introduced. The aim of our research was to explore application possibilities of these plants in the description of segetal plant communities.*

---

## 1. Bevezetés

A fontos környezeti változásokat az összes élőlényfaj jelzi valamilyen mértékben [5]. A fitocönózisok jellemzésére a társulást alkotó egyedek viselkedése jó alapot szolgáltat. Az egyes korlátozó tényezőkkel szemben mutatott érzékenységet hivatott számszerűsíteni a fajok ökológiai indikátor értéke [16]. Hazánkban a Zólyomi Bálint és munkatársai által bevezetett értékszám rendszert alkalmazzák a botanikai munkákban [20].

A klimatikus, talajtani és egyéb ökológiai tényezők növényekre gyakorolt hatása alapján a taxonok lehetnek szűktűrésűek (sztenök fajok) vagy tágtűrésűek (euriök fajok). A sztenök taxonok általános tulajdonsága, hogy tömeges felszaporodásukkal, vagy teljes hiányukkal utalnak egy-egy környezeti paraméterre, jelzik – indikálják – annak jelenétét. Ezért ezeket a fajokat indikátor fajoknak hívjuk [Hiba! A hivatkozási forrás nem található.7].

A jó indikátorok kritériumait [7] foglalja össze Beierkuhnlein, 2000 szóbeli közlése alapján. Eszerint egy jelzőnövénynek:

- közönségesnek, és széles körben előfordulónak (azokon a területeken, ahol a klimatikus és egyéb adottságok az adott faj megjelenéséhez adottak),

---

\* Kapcsolattartó szerző. Tel.: +36 76 517 655  
E-mail cím: ecseri.karoly@kfk.kefo.hu

- szívósnak, de ugyanakkor némileg rugalmasnak (az élőhely szerkezetének változásait kell jeleznie a saját mennyiségi és minőségi paramétereinek módosulásával),
- könnyen azonosíthatónak (nemcsak szakemberek számára) és
- szenzibilisnek (környezeti változásra érzékenynek) kell lennie (pl. pionír fajok).

A fenti kritériumok alapján például az archeofitonok csoportja is jól alkalmazható indikátorként, hiszen a szegetális növényfajok is kiválóan jelzik egyes talajtani, illetve klimatikus paraméterek változásait. Megjelenésük és gradációjuk a művelés intenzitásától és a kultúrnövény típusától (pl. kalászos vagy kapás) is függ [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**4], emellett térben és időben is folyamatosan változik (szántók széle-belseje, illetve tavaszi-őszi aszpektus) [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**8].

Ezek a perifériára sodródott egyéves fajok ugyanakkor egy terület értékelésénél természetvédelmi szempontból is perspektivikusak lehetnek. Jelenlétükkel segíthetnek egy művelés alatt álló, vagy művelésből kivett parcella természetvédelmi értékszámanak meghatározásában [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**].

## 2. Tárgyalás

Általánosságban igaz, hogy a tengerszint feletti magasság növekedésével csökken a béta diverzitás, és nő a fajszám. A diverzitás csökkenése figyelhető meg a klíma hűvösödésével, illetve a talaj savasságának növekedésével is [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**7].

Ezek alapján a globális felmelegedés kedvezhetne az archeofitonok terjedésének (melegebb nyár, enyhébb tél), de az utóbbi évtizedekben megjelenő neofitonok erős kompetíciós képességével ezek a fajok nem tudnak versenyre kelni. A perifériára sodródott, ritka; veszélyeztetett populációk újbóli térhódítására vajmi kevés az esély a jelenlegi intenzív agrárrendszer metodikája mellett [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**1].

A neofitonok uralkodásának évszaka általában a nyár, ekkor tömegesen jelennek meg a szántóföldeken, míg az archeofitonok inkább a tavaszi és az őszi aszpektusba szorúlnak vissza. A hosszabb távú, évtizedes folyamatokat vizsgálva a neofitonok és az évelő fajok arányának növekedése figyelhető meg, míg az egynyári szegetális taxonok eltűnnek a zavarásmentes, műveletlen területekről, ezáltal a fajgazdagság is folyamatosan csökken. Egy kevésbé bolygatott művelési ágban (pl. kalászosok) sokkal nagyobb számban vannak jelen az archeofitonok (a fajszám is magasabb), míg egy kapás kultúrában inkább a neofitonok, illetve az évelő gyomok dominálnak [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**4].

Ezek a taxonok régóta jelen vannak, és remekül alkalmazkodtak a mezőgazdasági növények agrotechnikájához. Ezáltal indikátorai nemcsak a szántóföldi kultúra típusának (gabona, kapás, ugar), hanem a váltakozó aszpektusokkal a tarlóművelés meglétét vagy hiányát is jelzik, utalva a tábla fenntartásának intenzitására. Míg az őszi kalászosoknál az ősszel csírázó kora tavaszi-tavaszi egyévesek dominálnak, addig nyáron a tarlóra helyeződik át a T<sub>3</sub>-as T<sub>4</sub>-es kategóriájú fajok nagyrésze. A Kárpát-medencében egy őszi vetésű gabonátáblán az ősszel kelő, áttelelő egyévesek alkotják az első tavaszi asszociációt áprilisban, ezt követi május végén-június elején a tavasszal kelő nyári archeofiton aszpektus, majd az aratás után a tarlón kel az őszi szegetális vegetáció, mely a nyár végi esők után indul fejlődésnek [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**8].

A kora tavaszi, már ősszel is csírázó és áttelelő fajok közé tartoznak: a *Lithospermum arvense*, a *Veronica triphyllos*, a *Centaurea cyanus* vagy a *Thlaspi arvense*. Ezeket a fajokat a jelentős herbicidalkalmazás erősen megtizedelte az utóbbi évtizedekben [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**9]. Ebbe az aszpektusba tartozik még a *Descurainia sophia*, a *Papaver rhoeas* és az *Erodium cicutarium* is [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**5].

A legfontosabb, és legmegbízhatóbb indikátor tulajdonság a szegetális fajok esetében a talaj pH-értékének jelzése. A *Papaver rhoeas*, a *Stachys annua*, az *Adonis flammea*, a *Vaccaria hispanica*, az *Anagallis arvensis*, a *Veronica persica*, a *Caucalis platycarpos* és az *Ajuga chamaepitys* inkább a lúgos-bázikus, míg az *Anthemis arvensis*, az *Aphanes arvensis*, a *Misopates orontium* a *Scleranthus annuus*, a *Spergula arvensis* és a *Papaver argemone* főleg a savas talajokon fordul elő tömegesen. Kémhatás szempontjából neutrálisnak tekinthető például az *Agrostemma githago* [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**7, 18, 2, 9]. Erős só-tűréséről nevezetes az



*Atriplex tatarica*, amely igen jól tolerálja a talaj magas NaCl tartalmát, ezért sikeresen terjed a télen sózott utak mentén, ahol nincs vetélytársa [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**3].

Kötött, agyagos talajt jelez az *Anthemis arvensis*, a *Sinapis arvensis*, a *Stachys annua* és a *Ranunculus arvensis* míg az *Apera spica-venti* inkább laza, homokos talajokon található.

Az alacsonyabb tápanyagszintű és a laza, sovány talajokon találja meg az életterét az *Erodium cicutarium* és a *Veronica arvensis*, illetve a tápanyagszegény területek indikátora a *Spergula arvensis* is [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**7, 2].

Jelentős csapadék igényű az *Apera spica-venti*, a szárazságot jobban elviseli a *Setaria viridis* a *Thymelaea passerina*, a *Papaver dubium* vagy a *Polycnemum majus* az archeofitonok közül [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**8].

Az alacsonyabb hőmérsékletű időjárás indikátorai például az *Anthemis arvensis* és a *Raphanus raphanistrum*, míg a melegebbet jobban kedveli a *Setaria pumila* vagy az *Atriplex patula*. A hűvösebb klímát kedvelő fajokra általában a nagyobb csapadékigény is jellemző. Ennek a két klimatikus paraméternek a változása határozza meg elsősorban a vegetáció összetételét [8].

A hőmérsékleti igényvel szorosan összefügg az archeofitonok elhelyezkedése a különböző földrajzi hosszúságok szerint. Egy öt országot magába foglaló vizsgálat (Finnország, Svédország, Németország, Magyarország és Olaszország) eredményei alapján kimondottan északi fajnak tekinthető a *Spergula arvensis*, a *Thlaspi arvense* és a *Viola arvensis*, a déli tájakon gyakoribb a *Ranunculus arvensis*, a két *Anagallis* faj (*A. arvensis* és *A. foemina*), a *Papaver rhoeas* és az *Anthemis arvensis*. Klimatikus hatásoktól független a *Capsella bursa-pastoris*, az *Euphorbia helioscopia*, a *Fumaria officinalis* és a *Sinapis arvensis* előfordulása [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**1].

A tengerszint feletti magasság emelkedése együtt jár az egyéves archeofitonok számának fokozatos csökkenésével. Kifejezetten síkvidéki növény például a *Centaurea cyanus* vagy a *Mercurialis annua* [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**7, 9].

Általánosságban igaz szinte az összes szegatális növényfajra az erős herbicid- és műtrágya-érzékenység. Eltűnésük legfőbb oka a nagyüzemi mezőgazdasági műveléssel együtt járó túlzott vegyszerhasználat. Ez alól csupán néhány kivétel van, pl. a *Papaver rhoeas*, mely sokáig csíráképes magvainak köszönhetően képes időről-időre tömegesen megjelenni [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**7].

Közös környezeti jellemzőiket többek között egy lengyel vizsgálat foglalta össze. Ebben 105 archeofiton fajt vizsgált a szerző, illetve jellemezte az egyes taxonokat az ökológiai indikációs számok alapján. Az egyes környezeti értékekből készített grafikonok alapján kirajzolódik a szegatális növényfajok ökológiai optimuma. Például a közepes vagy nagy fényigény (útszéleken, szántók szegélyében fordulnak elő), a zömében meszes illetve bazofil élőhelyek, valamint a mérsékelt nitrogéndús (mezotróf) területek [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**].

Az archeofitonok vagy más szóval „őjövények” (egy terület flórájában legalább a XV. század vége óta – 1492, Amerika felfedezése – jelen lévő fajok) több évszázados múltja lehetővé teszi a történettudományos alkalmazásukat is. Régészeti feltárások, vagy pollenleletek vizsgálatokor előkerülő archeofiton taxonok igazolják a mezőgazdasági termelést folytató népek jelenlétét egy adott területen. Ezek a növények ugyanis mint gabonamag-szennyezők együtt vándoroltak a nomád vagy a menekülő népekkel (mintegy „antropochor” módon), erősen kötődtek a szántóföldi gabonatermesztéshez, így jelenlétük mindig emberi tevékenység indikátora is [3, 6].

### 3. Következtetések

Végezetül a számos indikátor faktor után talán a legfontosabb kiemelni az archeofitonok biodiverzitásban betöltött szerepét. Egy Nyugat-Franciaországban végzett vizsgálatban a *Centaurea cyanus* alkalmazták a szegatális növényfajok jelzőjeként, hiszen ez a növény könnyen azonosítható a tájban, és jelenléte korrelál egyéb specialista szántóföldi taxonokéval [4].

Ezeknek a korlátozott biotópú taxonoknak az aránya – viszonyítva a generalista fajok számához – szintén utal a szegatális növényközösségek állapotára (fejlődés – stagnálás – hanyatlás), illetve az antropogén zavarás által kiváltott homogenizációs folyamatokra [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**0].

Jelenlétükkel együtt járnak nemcsak a fent említett klimatikus, talajtani vagy mezőgazdasági paraméterek, de tömeges felszaporodásukkal együtt gazdagabb lesz a rovar és madárfauna, hiszen ezek a növények menedéket és táplálékot nyújtanak a konzumens fajoknak, legyenek akár fitofágok akár rovarevők. Megfelelően kezelt és folyamatosan fenntartott tarlószegélyek fontos alappillérei a szántóföldi táplálékláncnak, mindemellett hogy értékes nektártermelők (*Stachys annua* – tarlóméz), gyógyhatásúak (*Centaurea cyanus*, *Consolida regalis*, *Hibiscus trionum*) és esztétikusak is [**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**2, 17].

## Irodalomjegyzék

- [1] Albrecht, H. 2003. Suitability of arable weeds as indicator organism to evaluate species conservation effects of management in agricultural ecosystems. *Agriculture, Ecosystems and Environment* 98. pp. 201-211.
- [2] Andreasen, C., Skovgaard, M. 2009. Crop and soil factors of importance for the distribution of plant species on arable fields in Denmark. *Agriculture, Ecosystems and Environment*. Vol. 133(1-2). pp. 61-67.
- [3] Balogh L. 2003. Az adventív terminológia s. I. négy nyelvű segédszótára, egyben javaslat egyes szakszavak magyar megfelelőinek használatára. *Botanikai Közlemények* 90. évf. 1-2. sz. 65-93. o.
- [4] Bellanger, S., Guillemin, J-P., Bretagnolle, V., Darmency, H. 2012. *Centaurea cyanus* as a biological indicator of segetal species richness in arable fields. *Weed Research*. Vol. 52(6). pp. 551-563.
- [5] Bihari Z., Gyüre P., Antal Zs. 2011. Természetvédelmi ökológia. Debreceni Egyetem Agrár és Gazdálkodástudományok Centruma, Debrecen. 31. o.
- [6] Brun, C. 2011. Anthropogenic indicators in pollen diagrams in eastern France: a critical review. *Vegetation History and Archaeobotany*. Vol. 20(2). pp. 135-142.
- [7] Büchs, W. 2003. Biodiversity and agri-environmental indicators – general scopes and skills with special reference to the habitat level. *Agriculture, Ecosystems and Environment*. Vol. 98(1-3). pp. 35-78.
- [8] Cimalová, S., Lososová, Z. 2009. Arable weed vegetation of the northeastern part of the Czech Republic: effects of environmental factors on species composition. *Plant Ecology*. Vol. 203(1). pp. 45-57.
- [9] Fried, G., Norton, L. R., Reboud, X. 2008. Environmental and management factors determining weed species composition and diversity in France. *Agriculture, Ecosystems and Environment*. Vol. 128(1-2). pp. 68-76.
- [10] Fried, G., Petit, S., Reboud, X. 2010. A specialist-generalist classification of the arable flora and its response to changes in agricultural practices. *BMC Ecology*. Vol. 10(1). pp. 1-11.
- [11] Glemnitz, M., Hoffmann, J., Radics L., Czimber L. 2004. Composition of weed floras in different agricultural management systems within European climatic gradient. 6th EWRS Workshop on Physical and Cultural Weed Control. Lillehammer, Norway. pp. 58-68.
- [12] Hyvönen, T., Huusela-Veistola, E. 2008. Arable weeds as indicators of agricultural intensity – A case study from Finland. *Biological Conservation*. Vol. 141(11). pp. 2857-2864.
- [13] Kochánková, J., Mandák, B. 2008. Biological flora of Central Europe: *Atriplex tatarica* L. Perspectives in Plant Ecology, Evolution and Systematics. Vol. 10. pp. 217-229.
- [14] Lososová, Z., Chytrý, M., Cimalová, S., Kropáč, Z., Otypková, Z., Pyšek, P., Tichý, L. 2004. Weed vegetation of arable land in Central Europe: Gradients of diversity and species composition. *Journal of Vegetation Science*. Vol. 15(3). pp.415–422.
- [15] Lososová, Z., Danihelka, J., Chytrý, M. 2003. Seasonal dynamics and diversity of weed vegetation in tilled and mulched vineyards. *Biologia*. Vol. 58(1). pp. 49-57.
- [16] Mátyás Cs. szerk. 2005. Erdészeti ökológia. Mezőgazda Kiadó. Budapest. 37. o.
- [17] Pinke Gy., Pál R. 2005. Gyomnövényeink eredete, termőhelye és védelme. Alexandra Kiadó. Szeged. 74-87, 99-128, 134-147. o.
- [18] Pinke Gy., Pál R., Botta-Dukát Z. 2009. Effects of environmental factors on weed species composition of cereal and stubble fields in western Hungary. *Central European Journal of Biology*. Vol. 5(2). pp. 283-292.
- [19] Šilc, U., Čarni, A. 2005. Changes in weed vegetation on extensively managed fields of central Slovenia between 1939 and 2002. *Biologia*. Vol. 60(4). pp. 1-8.
- [20] Simon T. 2000. A magyarországi edényes flora határozója. Harasztok - virágos növények. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 843. o.
- [21] Stępień, E. 2008. The characteristic of the archaeophytes appearing in the area of the Cedyński landscape park (NW Poland) – distribution, habitat conditions, the degree of naturalization and present threats. *Natura Montenegrina*. Vol. 7(2). pp. 309-323.

# ELEKTROMOS KÉSZÜLÉKEK STATISZTIKAI PARAMÉTEREINEK BECSLÉSE IDŐPONT ALAPJÁN

## ESTIMATION OF STATISTICAL PARAMETERS OF ELECTRIC APPLIANCES BASED ON TIME OF DAY INFORMATION

Dömötör Zénó István <sup>1\*</sup>, Dr. Kovács Lóránt <sup>1</sup>, Drenyovszki Rajmund <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Informatika Tanszék, GAMF Műszaki és Informatikai Kar, Pallasz Athéné Egyetem, Magyarország

---

### **Kulcsszavak:**

Smart Grid  
fogyasztásengedélyezési eljárás  
radiális bázisfüggvényes neurális  
hálózat

### **Keywords:**

Smart Grid  
consumption admission control  
radial basis function neural  
networks

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2017. február 6.  
Átdolgozva 2017. április 21.  
Elfogadva 2017. április 22.

---

### **Összefoglalás**

A közelmúltban kifejlesztésre került egy a Smart Gridbe illeszkedő fogyasztásengedélyezési eljárás, amely eljárás a fogyasztói oldal befolyásolásának problémáját (Demand Side Management) az egyes fogyasztók statisztikai leírói alapján oldja meg. A fogyasztói oldal befolyásolásával a villamosenergia kereslet a megtermelt mennyiséghez igazítható, lehetővé téve a megújuló energiatermelők nagyobb mértékű kihasználását. Az új eljárás érzékeny a statisztikai leírók pontosságára, amely leírók nemstacionáriusak, sőt további paramétereiktől is függenek, például jelenlét, hőmérséklet, stb. Cikkünkben megvizsgáljuk, hogy radiális bázisfüggvényes neurális hálózattal milyen hatékonysággal becsülhetők meg idővariáns statisztikai leírók. A módszer hatékonyságát nyilvánosan elérhető villamos fogyasztási adatbázis felhasználásával értékeltük numerikusan.

### **Abstract**

Recently the Consumption Admission Control algorithm has been developed in the smart grid framework as a new concept for controlling the demand side by the means of automatically enabling/disabling electric appliances to make sure that the demand is in match with the available supplies. The new method is based on the statistical characterization of the need and it is sensitive to the accuracy of the estimation of the statistical descriptors and furthermore the statistics are generally not stationary and even depend on other parameters (such as presence of the owner, temperature, etc). Our paper introduces an RBF neural network based approximation method, which can be used to estimate the statistical parameters of the appliance load time-series. The estimated parameters can be fed into the Consumption Admission Control Algorithm. The capabilities of the approximation method are demonstrated by numerical analysis based on a publicly available dataset.

---

---

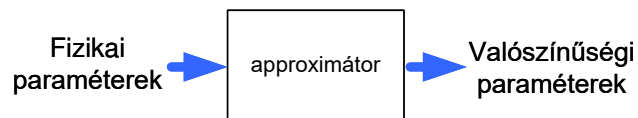
\* Kapcsolattartó szerző. Tel.: +36 453 83 62  
E-mail cím: domotor.zeno@gamf.kefo.hu

## 1. Bevezetés

A villamosenergia-szolgáltatók egyik legfőbb feladata a termelői és fogyasztói oldal közötti egyensúly megteremtése, úgy, hogy a korábban is meglévő fogyasztói oldali bizonytalanság mellett előtérbe került a termelői oldalon megjelenő bizonytalanság – a fenntarthatósági szempontok miatt megnövelt megújuló energiaforrások bevonása következtében. Mivel a megújuló energiaforrásokon alapuló erőművek termelése nehezen jelezhető előre, továbbá a termelői oldal gyors szabályozása a fosszilis- és atomerőművek nagy időállandója miatt lehetetlen, ezért jelenleg a termelés-fogyasztás egyensúlyát nagy költségigényű extra gáz és olajgenerátorok használatával biztosítják. Intelligens energiaellátó hálózatok esetében (smart grid) ugyanakkor lehetőség nyílik (kihasználva az ilyen rendszerekben feltételezett kétirányú kommunikációs csatornát) a fogyasztói oldal befolyásolására [1] (Demand Side Management). Többféle fogyasztói oldal befolyásolási technika létezik: használat időpontjától függő árazás, a fogyasztás direkt kontrollja, stb. A lakossági szektor egy fontos és mennyiségileg jelentős részét képezi a villamosenergia piacnak, és ez a szegmens nagy számban tartalmaz — a fogyasztás időpontját tekintve — rugalmas fogyasztót. A direkt kontrollba bevont készülékek lehetővé teszik a napi előrejelzés alapú áramtermelés és az aktuális fogyasztás közötti eltérés kiküszöbölését.

A további gondolatmenet során feltételezzük, hogy a szóban forgó háztartások intelligens mérőkkel/vezérlőkkel (ún. smart meter) vannak felszerelve, amelyek (i) kommunikálnak az intelligens készülékekkel, (ii) képesek a készülék statisztikák gyűjtésére, (iii) képesek a készülékek engedélyezésére/tiltására. A smart meterek által kinyert statisztikai jellemzők felhasználhatók a fogyasztásengedélyezési eljárásban [2,3]. A készülékszintű fogyasztási adatokból készülékszintű statisztikai modellek készíthetők. A nehézséget ebben az jelenti, hogy a statisztikai modellek nemstacionáriusak, illetve más környezeti paraméterektől is bonyolult módon függhetnek, ezért célszerű lehet az érvényes statisztikai leírók és a változók közötti ismeretlen leképezés approximálására, hiszen a korábban kidolgozott statisztikai alapú fogyasztásengedélyezési módszer hatékonysága azon múlik, hogy a készülék-szintű statisztikai modellek elegendően pontosak-e [2,3].

Jelen tanulmányunkban arra a konkrét kérdésre keressük a választ, hogy a radiális bázisfüggvényes függvény approximátor milyen hatékonysággal képes közelíteni adott háztartási készüléktípusok egyes statisztikai paramétereinek időfüggését. A koncepciót az alábbi ábra mutatja:



1. ábra. A approximátor célja

## 2. Matematikai modell

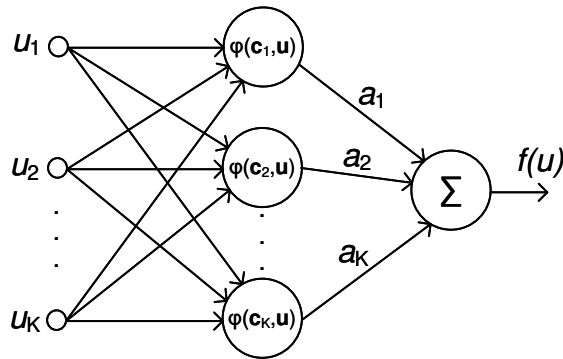
A fenti probléma matematikai szempontból nem más, mint egy ismeretlen leképezés környezeti paraméterek (időpont, a hét napja, hőmérséklet, páratartalom, fényerő, jelenlét, stb.) és a megfelelő villamos fogyasztási idősor modell statisztikai leírói (pl. valószínűségi eloszlásfüggvény, Markov állapotátmeneti mátrix, stb.) között, amely leképezést egy erre alkalmas eszközzel approximálhatunk. Az approximátor optimalizálása a  $\tau^{(K)} := \{(\mathbf{u}_k, \mathbf{z}_k), k = 1, \dots, K\}$  a  $K$  hosszúságú, bemeneti-kimeneti adatpárokból álló tanítóhalmaz alapján történik. Az ismeretlen függvényt  $\Psi(\mathbf{u})$  jelöli, ahol  $\mathbf{z}_k = \Psi(\mathbf{u}_k)$ . Az  $\mathbf{u}$  bemeneti változó a környezeti paraméter vektort reprezentálja, míg a  $\mathbf{z}$  változó a statisztikai paraméter vektor.

### 2.1. Radiális bázisfüggvény hálózat

A függvényapproximációs feladat megoldására több hatékony megoldás létezik, a létező megoldások közül jelen tanulmányban a radiális bázisfüggvényes neurális hálózat (RBF)

hatékonyságát vizsgáltuk meg a jelzett feladatra vonatkozóan. Az RBF három rétegből áll: bemeneti réteg, rejtett réteg, kimeneti réteg. Az előbb felsorolt három réteg közül a rejtett réteg és a kimeneti réteg lát el jelfeldolgozó, processzáló feladatot, a bemeneti réteg pedig puffer szerepet tölt be.

A rejtett rétegben lévő feldolgozó elemek (neuronok) kiszámolják a bemeneti vektor ( $\mathbf{u}$ ) és a középpont vektoruk ( $\mathbf{c}_i$ ) közötti euklideszi távolságot, melynek egy nemlineáris függvénye adja a kimenetet. A kimeneti rétegben egyetlen lineáris elem található, amely a rejtett réteg neuronjai kimenetének súlyozott összegét állítja elő.



2. ábra. Az RBF struktúra

Az általunk alkalmazott RBF hálózatot az alábbi egyenletek írják le:

$$f(\mathbf{u}) = \sum_{i=1}^K a_i \varphi(\mathbf{c}_i, \mathbf{u}) \quad (1)$$

ahol  $K$  jelöli a rejtett réteg neuronjainak a számát (amely a jelen esetben megegyezik a tanulóhalmaz méretével is). A rejtett rétegbeli neuronokban Gauss-nemlinearitást (radiális bázisfüggvény) alkalmaztunk:

$$\varphi(\mathbf{c}_i, \mathbf{u}) = \exp\left(-\frac{\|\mathbf{c}_i - \mathbf{u}\|^2}{2\sigma_i^2}\right) \quad (2)$$

ahol  $\sigma$  az ún. szélességi paraméter, amely az adott neuron érzékenységi paraméterének felel meg.

## 2.2. A szélességparaméter beállítása

A fenti hálózati struktúrában minden bázisfüggvényhez különböző szélességi paraméter tartozhat, azonban bevett gyakorlat, hogy minden egyes neuronhoz tartozó szélesség azonos értékre van állítva. Ebben a munkában mi is ezt a megoldást követtük, a következő empirikus képletet használva [6]:

$$\sigma = \frac{1}{K} \sum_{i=1}^K \|\mathbf{c}_i - \mathbf{c}_j\| \quad (3)$$

ahol  $\mathbf{c}_j$  a legközelebbi szomszédja  $\mathbf{c}_i$ -nek Eukleidészi értelemben.

## 2.3. A hálózat tanítása

A hálózat tanítása tanulóhalmazon alapul, vagyis az RBF esetében felügyelt tanítást alkalmazunk. A tanulóhalmaz esetünkben azt jelenti, hogy az approximálandó függvény bizonyos pontjai ismertek. Ha az ismert pontok száma viszonylag kicsi, akkor az ismert pontokat közvetlenül fölhasználhatjuk a bázisfüggvények középpont-vektoraiként [5], ahogy tettük ezt a mi esetünkben is.

Ebben az esetben a hálózatban alkalmazott súlyok lineáris egyenletrendszer megoldásával számíthatók az alábbi formula szerint:

$\mathbf{U}\mathbf{a} = \mathbf{d}$ , (ahol  $\mathbf{d}$  a kívánt válasz (azaz a tanulópontokban az ismert függvényértékek),  $\mathbf{U}$  pedig egy interpolációs mátrix, melynek elemei az alábbiak szerint adódnak:

$$U_{ij} = \varphi(\mathbf{u}_i - \mathbf{u}_j) \quad (5)$$

Az implementáció során a (4) egyenlet megoldása numerikus problémákat vethet föl, amennyiben az  $\mathbf{U}$  interpolációs mátrix kondíciószáma túl nagy; ilyen esetekben a numerikus eredményeket taglaló fejezetben említett megvalósítás figyelmeztetést küld.

Az RBF implementációnak általában az alábbi előnyei vannak, amelyek fölhasználása mellett szólnak:

- az  $L_2$  térben univerzális függvény approximátor;
- a tanulás analitikusan végezhető (egy lineáris egyenletrendszer megoldásával);
- a hálózat komplexitása (és ennél fogva az approximációs képessége) a bemeneti vektor dimenziójával kontrolálható.

### 3. Numerikus eredmények

A korábban hivatkozott fogyasztásengedélyezési megközelítésben különböző bonyolultságú készülék-szintű fogyasztási idősor modelleket használnak, úgymint Bernoulli iid (independent identically distributed), Markov illetve semi-Markov modelleket [2,3]. Ebben a cikkben a legegyszerűbb eset vizsgálatával foglalkozunk: kétállapotú (Bernoulli-eloszlású) iid idősor esetén a bekapcsoltsági valószínűségbecslésére szorítkoztunk. A rövideb időtávon stacionér idősorok hosszú távon már nemstacionérnek bizonyulnak, pl. a különböző napszakokban más-más bekapcsoltsági valószínűség jellemez bizonyos készülék-típusokat. Ezért a vizsgálat tárgya a bekapcsoltsági valószínűség vizsgálata, mint az idő függvénye.

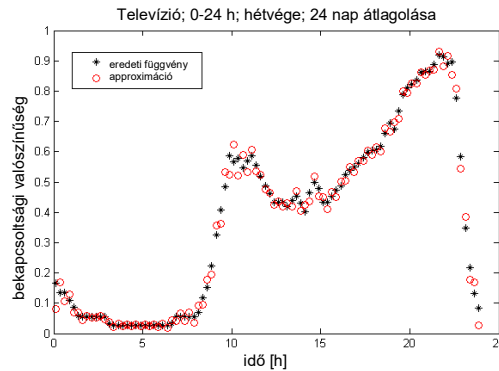
A tanulóhalmazt az ECO Data Set nevű nyilvánosan elérhető adatbázisból állítottuk össze [4]. Az ECO adatbázis fogyasztási idősorokat tartalmaz, amelyek különböző háztartásokban található készülékekhez tartoznak. Az adatbázisban szereplő adatok mintavételi frekvenciája 1 Hz, az adatok gyűjtése 6 hónapig tartott. A bekapcsoltsági valószínűség időfüggését leíró függvény adott pontjait az alábbi előfeldolgozó lépések során kaptuk meg az eredeti mérési eredményekből:

- ON-OFF-izálás (rekvantálás két állapotra) a következő szabály alapján: a várható érték és a csúcserték megegyezik az eredeti idősor várható értékével és csúcsertékével, illetve az ON-OFF idősor egyik állapota definíció szerűen zérus.
- Egy adott készülék egymást követő napjainak mérési eredményeit átlagoltuk (eltekintettünk a szezonális hatásától, és úgy tekintettük, mintha különböző készülékek azonos napra vonatkozó mérési eredménye lenne, hiszen az adatbázisban több azonos típusú készülék fogyasztási adata nem volt elérhető).
- A hétköznapokra és a hétvégi napokra vonatkozó mérési eredményeket külön kezeltük (azaz ezen kategóriákban jelentkező eltérő fogyasztási viselkedéstől nem tekintettünk el); 15 perces szegmenseket stacionáriusnak tekintettünk.

Az RBF hálózatot a (4)-es és (5)-ös egyenlet által tanítottuk. A tanítás sikerességét keresztvalidációs eljárással ellenőriztük. Az approximáció minőségét az átlagos négyzetes hiba és átlagos abszolút hiba értékekkel jellemeztük.

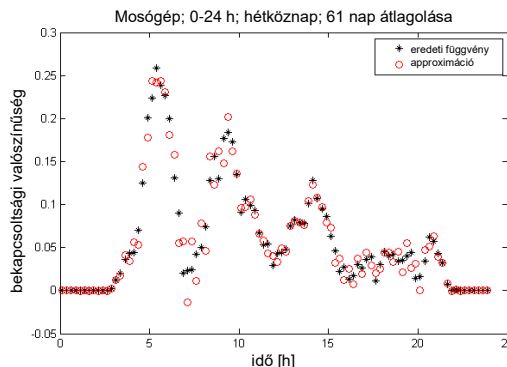
A 3. ábrán egy szórakoztatóelektronikai cikk bekapcsoltsági valószínűségének időfüggése, valamint ennek approximációja látható. A bekapcsoltsági valószínűség értékei egyetlen készülék 24 hétvégi napjának mérési eredményéből származnak a fent leírtak szerint. A keresztvalidáció úgy történt, hogy rendre végig mentünk az eredeti tanulóhalmaz értékein (az ábrán fekete csillag jelöli a tanulóhalmaz pontjait). Az adott kiválasztott értéket tesztelésre használtuk, míg az összes többi függvényértéket a hálózat tanítására használtuk. A tanítást követően a tesztelésre használt

függvényértéket megbecsültük. Az így adódó approximált értékeket piros körrel jelöltük az ábrán. Az approximáció átlagos négyzetes hibája (MSE)  $5,98 \cdot 10^{-4}$ -nek, míg az átlagos abszolút hiba 0,0189-nek adódott, amely – figyelembe véve, hogy az approximálandó függvényértékek a 0...1 tartományba esnek – kellően kicsinek tekinthetők a fogyasztásengedélyezési algoritmus szempontjából.



3. ábra Szórakoztatóelektronikai cikk bekapcsoltsági valószínűségének approximációja

A 4. ábrán egy mosógép fogyasztási idősoraira kapott eredmény látható. 61 munkanapot átlagoltunk össze, (illetve a fentebb leírt előfeldolgozó lépések mindegyikét végrehajtottuk) annak érdekében, hogy megkapjuk a bekapcsoltsági valószínűséget időfüggvényként. A teljesítménymutatók az előző példánál bemutatott nagyságrendbe esnek: Az átlagos négyzetes hiba  $1,97 \cdot 10^{-4}$ , míg az átlagos abszolút hiba  $96 \cdot 10^{-4}$



4. ábra Mosógép bekapcsoltsági valószínűségének approximációja

#### 4. Következtetések, további feladatok

Ebben a munkában radiális bázisfüggvényes neurális hálózatot használtunk függvényapproximációra az időpont és a bekapcsoltsági valószínűség közötti leképezés megtanulása érdekében. Bebizonyosodott, hogy ez az eszköz képes megbecsülni a bekapcsoltsági valószínűséget 0,02-nél kisebb átlagos abszolút hiba mellett – a vizsgált esetek vonatkozásában –, amely alkalmassá teszi ezt az eszközt arra, hogy a fogyasztásengedélyezési eljárás számára használható legyen a statisztikai leírók időfüggésének approximációjára.

A jövőben szeretnénk a módszer hatékonyságát megvizsgálni többdimenziós bemenet esetére, ahol az idő mellett a további bemeneti paraméterek a külső hőmérséklet, napsugárzás erőssége, jelenlét, stb. lehet. Ezeket is figyelembe véve az approximáció hibájának csökkenését várjuk.

### **Köszönetnyilvánítás**

*Köszönettel tartozunk a kutatás támogatásáért, amely az **EFOP-3.6.1-16-2016-00006** „A kutatási potenciál fejlesztése és bővítése a Pallas Athéné Egyetemen” pályázat keretében valósult meg. A projekt a Magyar Állam és az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával, a Széchenyi 2020 program keretében valósul meg.*

### **Acknowledgement**

*This research is supported by **EFOP-3.6.1-16-2016-00006** "The development and enhancement of the research potential at Pallas Athena University" project. The Project is supported by the Hungarian Government and co-financed by the European Social Fund.*

## **5. Irodalomjegyzék**

- [1] G. Strbac, Demand side management: Benefits and challenges, Energy Policy, vol. 36, Issue 12, pp. 4419-4426, Dec. 2008.
- [2] L. Kovacs, J. Levendovszky, A. Olah, R. Drenyovszki, D. Tisza, K. Tornai and I. Pinter: A probabilistic approach for admission control of smart appliances in Smart Grids, TEAM 2013, pp. 18-21.
- [3] L. Kovacs, R. Drenyovszki, A. Olah, J. Levendovszky, K. Tornai, I. Pinter: A probabilistic demand side management approach by consumption admission control, TEHNICKI VJESNIK-TECHNICAL GAZETTE 24:(1) pp. 199-207. (2017).
- [4] Christian Beckel, Wilhelm Kleiminger, Romano Cicchetti, Thorsten Staake, Silvia Santini: The ECO Data Set and the Performance of Non-Intrusive Load Monitoring Algorithms, Proceedings of the 1st ACM International Conference on Embedded Systems for Energy-Efficient Buildings (BuildSys 2014). Memphis, TN, USA. ACM, pp. 80-89, November 2014.
- [5] S. Haykin, Neural Networks. A comprehensive foundation, Macmillan College Publishing, 2nd editon, New York, 2001.
- [6] M. Altrichter, G. Horváth, B. Pataki, Gy. Strausz, G. Takács, J. Valyon: Neurális hálózatok, Budapest: Hungarian Edition Panem Könyvkiadó Kft., 2006.



# SZUPRAVEZETÉS ALAPJAI ÉS ALKALMAZÁSA

## SUPERCONDUCTION FUNDS AND APPLICATION

Bársony Krisztián <sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Informatika Tanszék, GAMF Műszaki és Informatikai Kar, Pallasz Athéné Egyetem, Magyarország

---

### **Kulcsszavak:**

szupravezető  
kvantumfizika  
BCS elmélet  
nulla celsius

### **Keywords:**

superconductor  
quantum physics  
BSC theory  
zero celsius

### **Cikktörténet:**

Beérkezett 2017. január 24.  
Átdolgozva 2017. február 15.  
Elfogadva 2017. március 14.

---

### **Összefoglalás**

A szupravezetés jelenségét a XX. század elején fedezték fel. Kezdetben a működéséhez szükséges hűtést csak laboratóriumi körülmények között tudták biztosítani, mégis egyre több elméleti fizikus érdeklődött a jelenség iránt. Leírására egyre precízebb Nobel-díjakat érdemlő elméletek születtek. Kísérleti fizikus kollégáik sem tétlenkedtek, sikerült olyan speciális anyagokat gyártaniuk, melyek már olcsóbb hűtés mellett is szupravezető tulajdonságot mutatnak. Használatukkal számos mérnöki probléma vált megoldhatóvá, egyszerűbbé. A közel nulla Ohmos ellenállású huzalok használatát az energetikai iparban próbálják hasznosítani. A szupravezető segítségével kialakítható erős, homogén mágneses teret az orvostudományban képalkotásra, míg a gépészetben kis veszteségi ellenállású járművek gyártására használják fel.

Cikkemben a történeti áttekintés után ismertetem a szupravezető típusokat. A jelenségek megértésére bepillantást nyújtok a legfontosabb elméleti modellekbe. Cikkem végén kategorizálom, majd bemutatom a napjainkban alkalmazott erős-, és gyengeáramú villamos alkalmazásokat.

### **Abstract**

Although, the potential of the superconductivity has been already known from the beginning of the 20th century and its theory could be certified under laboratory conditions, nowadays still various new approaches and applications are born to take advantage of the opportunities of this physical phenomenon.

In the first half part of the article the theoretical physical concepts about the superconductors are introduced, while the second part contains the classification of the applications and their short description.

---

## 1. Bevezetés, típusok bemutatása

A szupravezetés története 1908-ig nyúlik vissza. Heike Kamerlingh Onnes holland fizikus ekkor cseppfolyósította a héliumot. Mivel a hélium folyékony halmazállapotban  $-293^{\circ}\text{C}$ -os, így alacsony hőmérsékletű kísérletekbe foghatott. 1911-ben alacsony hőmérsékleten, különböző anyagok ellenállásának vizsgálatánál azt vette észre, hogy bizonyos kritikus hőmérséklet alatt, az ellenállás ugrásszerűen megszűnt [9]. Az anyagok ezen állapotát elnevezte szupravezető állapotnak, és

---

\* Kapcsolattartó szerző. Tel.: +36 76 516 422  
E-mail cím: barsony.krisztian@gamf.kefo.hu

amely fémes anyagok ilyen viselkedést mutattak a szupravezető nevet kapták. Nagypontosságú mérésekkel kimutatták, hogy az ólom fajlagos ellenállása szupravezető állapotban  $4 \cdot 10^{-25} \Omega \text{m}$ .

Már Kamerlingh is észrevette, hogy a szupravezető állapotban lévő anyag kritikus mágneses tér hatására visszatér normál állapotba. Az összefüggést az (1) egyenlet írja le

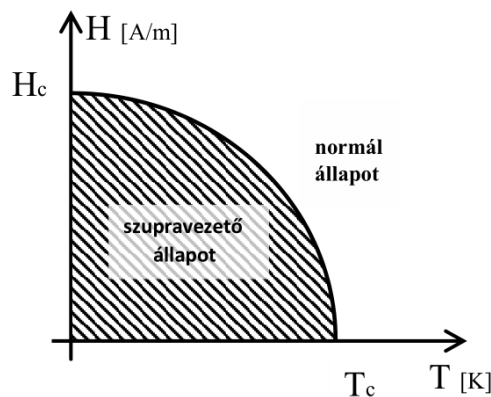
$$H_k = H_0 \left( \frac{T^2}{T_k^2} \right), \quad (1)$$

ahol  $H_k$  a szupravezetőhöz tartozó kritikus mágneses térerősség,  $H_0$  a nulla Kelvin fokhoz tartozó kritikus mágneses térerősség, a  $T_k$  a kritikus hőmérséklet a  $T$  pedig a szupravezető hőmérsékletét.

A szupravezető anyagok tulajdonságaik szerint csoportosíthatók. Találunk kritikus hőmérséklethez történő csoportosítást úgy, mint alacsony hőmérsékletű szupravezetők (AHS vagy angol rövidítésből LTS) és magas hőmérsékletű szupravezetők (MHS vagy HTS). Jellemző még a számmal jelzett típusok megkülönböztetése (I., II., III. típus). Több helyen a III. típust nem választják külön, hanem a II. típus második generációjaként [11] vagy az inhomogén anyagszerkezetre utalva nem-ideális II. típusként is emlegetik [4]. Találkozhatunk még szilárdság szerinti csoportosítással is, mint a fémes tulajdonságokkal bíró lágú és kerámia tulajdonságú kemény szupravezetőkkel.

### 1.1. I. Típusú szupravezető

Az előbbieken bemutatott két állapottal bíró alacsony kritikus hőmérséklettel rendelkező szupravezető anyagokat soroljuk az I-es típusba. A mágneses tér behatolását az anyagba a London-féle behatolási mélység határozza meg. Ez nanométerekben mérhető, így a szupravezető árama is ezen vékony felületi rétegben fog folyni.



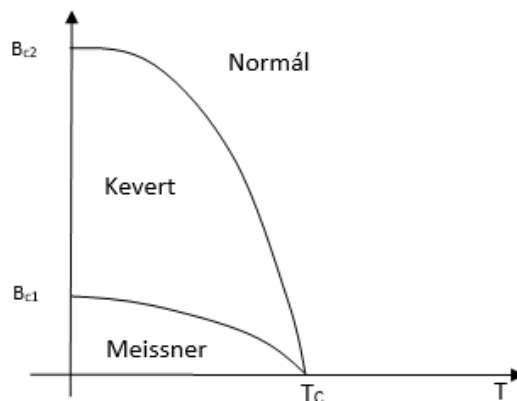
1. ábra I. típusú szupravezető állapot hőmérséklet és mágneses térerősség függése

1. táblázat I. típusú szupravezetők kritikus paramétereit [4]

Elem	Kritikus hőmérséklet $T_c$ (K)	Kritikus mágneses tér $H_c$ (A/m)
nióbium	9,46	$1,575 \cdot 10^5$
higany	4,15	$3,28 \cdot 10^4$
ólom	7,19	$6,39 \cdot 10^4$
vanádium	5,3	$1,05 \cdot 10^5$
ón	3,72	$2,46 \cdot 10^4$

## 1.2. II. Típusú szupravezető

1935-ben bejelentették, hogy a fémek viselkedésétől eltérően az ötvözetekbe behatolt mágneses fluxus csökkenő külső térben nem szorul ki teljesen az anyagból, hanem a fémbe marad addig, míg az anyag szupravezető állapotban van. A jelenség fluxusmegkötés néven vált ismertté, az állapotot kevert állapotnak nevezzük. Van olyan szupravezető, aminél a felső kritikus indukció értéke elérheti a 100T nagyságrendet is (elméletét a 2.2-ben részletesebben kifejtem). Fontos még megemlíteni, hogy ezen AHS-vel homogén mágneses teret lehet kialakítani, ami adott alkalmazásoknál komoly előnyt jelent.



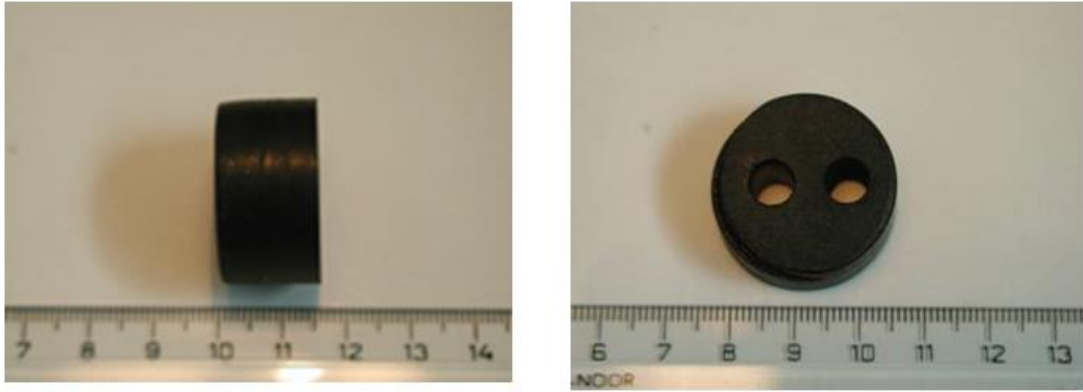
2. ábra II. típusú szupravezető kevert állapottal [4]

2. táblázat II. típusú szupravezetők kritikus paramétereit [4]

Vegyület illetve ötvözet	Kritikus hőmérséklet $T_c$ (K)	Kritikus mágneses tér $H_c$ (A/m)
$Nb_3(Al_{0,8}Ge_{0,2})$	20,5	$0,8 \cdot 10^7$
$Nb_3Sn$	18,5	$1,6 \cdot 10^7$
$Nb_3Al$	18	$1,6 \cdot 10^7$
$V_3Si$	17	$1,3 \cdot 10^7$
$V_3Ga$	16,8	$2,8 \cdot 10^7$

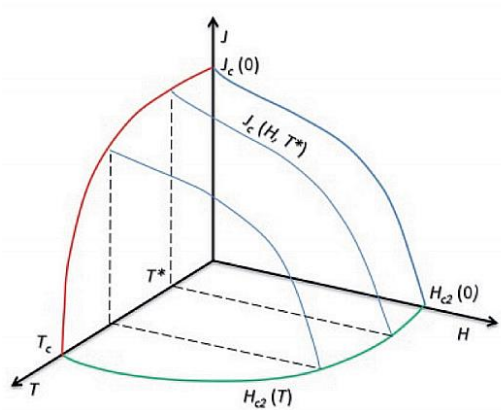
## 1.3. III. Típusú szupravezető

A fejlesztésekben 1986-ban újabb előrelépés mutatkozott, ugyanis Alex Müller és George Bednorz előállították a La-Ba-Cu-O alapú kerámia szupravezetőt melynek kritikus hőmérséklete 35K körülre adódott [10]. Pár hónappal később Maw-Kuen Wu kínai származású amerikai kutató és csapata újabb áttörést ért el a kerámia szupravezetőkkel. Az általuk bemutatott Y-Ba-Cu-O (YBCO) szupravezető a nitrogén forráspontra fölötti hőmérsékleten szupravezető állapotba kerül, ami 77K-t jelent. Ezen típusú anyagok már a magas hőmérsékletű szupravezetők (MHS) kategóriájába tartozik. Fizikai viselkedésük szempontjából kemények és ridegek, mint a kerámiák, emiatt megmunkálásuk törés, repedés bekövetkezése nélkül nehézkes, de megoldható [4] (ld. 3. ábra). Ellenállás szempontjából szintén érdekes anyagokról van szó, mivel normál állapotban a kerámiákra jellemzően nagy ellenállást képviselnek, míg szupravezető állapotban ez az érték közel nulla.



3. ábra Megmunkált YBCO szupravezető tömb [4]

Továbbá a III. típusú szupravezetőknek anyagszerkezeti eltérése miatt megvan az az előnye az I-es és II típusú szupravezetőkkel szemben, hogy lényegesen magasabb az a kritikus elektromos áramerősség, ami alatt nem tér vissza normálállapotba. Ez nagyságrendileg  $1000 \text{ A/cm}^2$  jelent. Ha az előző ábránkat (1. ábra) kiegészítjük az áramerősséggel, akkor egy kritikus felületet kapunk, amely megmutatja, milyen paraméterek mellett marad az anyagunk szupravezető állapotban.



4. ábra III. típusú szupravezető kritikus felülete [8]

3. táblázat III. típusú szupravezetők kritikus hőmérséklet paramétere [4]

Anyag	Kritikus hőmérséklet $T_c$ (K)
$\text{YBa}_2\text{Cu}_3\text{O}_{6,5}$	62
$\text{YBa}_2\text{Cu}_3\text{O}_{6,9}$	83
$\text{YBa}_2\text{Cu}_3\text{O}_{6,94}$	91,2
$\text{EuBaCuO}_{7-\delta}$	95
$\text{Bi}_2\text{Sr}_2\text{CaCu}_2\text{O}_8$	109
$\text{Tl}_2\text{Ba}_2\text{Ca}_2\text{Cu}_3\text{O}_{10}$ Veszélyes, erősen mérgező!	123
$\text{HgBa}_2\text{Ca}_2\text{O}_{8+\delta}$	133

## 2. Szupravezetőkhez köthető elméleti alapfogalmak

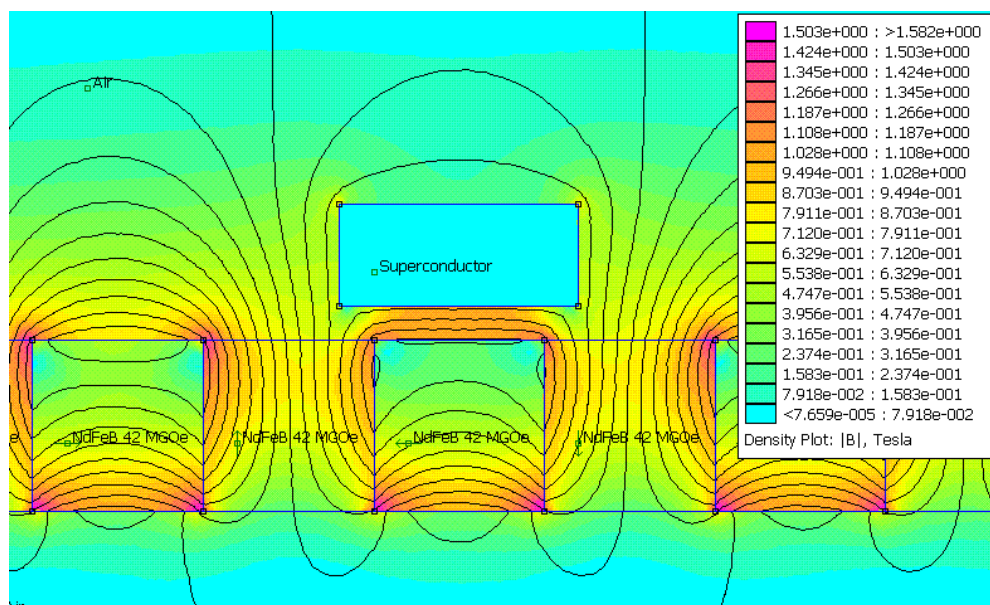
Kamerlingh nulla ellenállásának felfedezése után - amiért Nobel-díjjal kitüntették - megpróbálták az elméleti fizikai hátteret is biztosítani. Elsőként a szupravezetéshez köthető fontos jelenség, a szupravezetők diamágneses viselkedését próbálták elmélettel is igazolni. Ennek megismerését, és lebegtetéshez köthető alkalmazásokat 1933-ban Meissnernek és Ochsenfeldnek köszönhetjük. Elméletének kidolgozásában segítségükre volt Fritz és Heinz

London (London-elmélet). A klasszikus és komplex makroszkópikus méretben keresendő elméletet az 1950-es években a szovjet Ginzburg és Landau hozta létre [12]. Segítségével Abrikoszov két csoportra tudta osztani a szupravezetőket, amiért 2003-ban Nobel-díjat is kapott. Az eddigi legtöbb jelenséget igazolni tudó kvantummechanikai elméletet csak később 1957-ben mutatta be J. Bardeen, L. N. Cooper, és J. R. Schrieffer, akik Nobel-díjat érdemeltek. 1963-ban W.A. Little megpróbálja a BCS elméletet nemfémes anyagokra általánosítani, ezzel feltételezi, hogy a kritikus hőmérséklet - a BCS-modell alapján William L. McMillan által valószínűsített elméleti maximális 40K helyett – akár több száz Kelvin is lehet. Feltételezése 1986-ban beigazolódtott, a III. típusú keramikus MHS felfedezésével, ami szintén Nobel-díjat érdemelt.

A BCS-modell kidolgozásával egy időben megszületett a Josephson-effektus is, ami a két szupravezető réteg közötti vezetést feltételez az esetben is, ha őket vékony szigetelőréteggel választjuk el. Munkájáért 1973-ban ő is Nobel-díjat kapott.

## 2.1. Meissner-Ochsenfeld effektus

1933-ban W. Meissner és R. Ochsenfeld kísérletekkel bizonyította, hogy szupravezető állapotban lévő anyagokból kiszorul a mágneses térerősség és diamágneses tulajdonságot mutatnak. 1-nél kisebb permeabilitású anyagok a természetben is előfordulnak, ellenben a szupravezetők közel ideálisnak, nullának tekinthetők. Így, ha mágnest közelítünk a szupravezetőhöz, azt taszítani, illetve stabil állapotban fogja tartani. Ezen tulajdonságára több gyakorlati alkalmazást is fejlesztettek már.



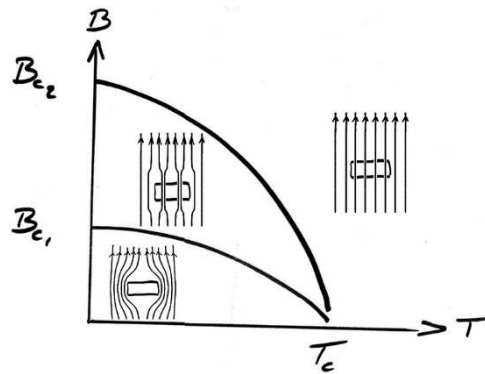
5. ábra A szupravezetőből kiszorult mágneses térerősség

A szupravezető anyagba a mágneses térerősség nanométeres nagyságrendben tud behatolni, a London-elmélet igazolásában. Ezen felületen mágneses közegben áram indukálódik, ami a rá, hatással lévő mágnes irányába ellenerőt fejt ki. A szupravezető belsejét a felületi áramok leárnyékolják, ezért a belsejében nem tud mágneses tér kialakulni, így permeabilitása nulla lesz.

Ellentétben a Lenz törvényénél ismert jelenséggel, itt a szupravezetőben lévő, mágnesség hatására gerjesztett áram idővel nem csökken, így a lebegés fenntartására megfelelő az egyenáram.

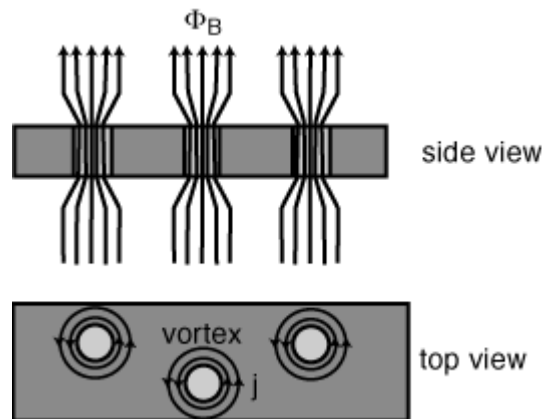
## 2.2. Kevert állapot elmélete (vortex)

Az 1950-es évek elején a Ginzburg-Landau-elméletre [12] építve Alekszej Alekszejevics Abrikoszov felismerte a II. típusú szupravezetőket, és a hozzájuk tartozó kevert állapotot.



6. ábra Szupravezető állapotainak mágneses tulajdonsága [13]

Normál állapotban az anyagba behatol a mágneses tér. Az anyagot a kritikus hőmérséklet alá hűtve elérjük, hogy az anyagból kiszoruljon a mágneses tér (Meissner-effektus), ekkor viselkedik diamágnesként. Ha a lehűtött szupravezető anyagot növekvő külső mágneses hatásnak tesszük ki, azt tapasztaljuk, hogy visszatér normál állapotba. A II. típusú anyagoknál az állapotváltozás két fázis alatt megy végbe. A  $BC_1$  mágneses fluxussűrűséget átlépve az anyag kevert állapotba kerül, amit azt jelenti, hogy a mágneses tér apró csövek (fluxusörvények vagy angol elnevezésében vortex) mentén, az anyagon áthatol. Hogy az anyag belseje diamágneses maradjon, a vortexek körül áram alakul ki. Ennek segítségével megvalósítható a nagyobb mágneses térerősség melletti szupravezetés. Az 1960-70-es években már szupravezető szalag segítségével 15T-s elektromágneseket terveztek.



7. ábra A kevert állapotban kialakuló vortexek

A II.-es típusú szupravezetőknél azt vették észre, hogy amennyiben a kevert állapotban lévő szupravezetőre oldal irányban áramot vezetnek, az anyag visszatér normál állapotba. Ez azzal magyarázható, hogy a külső áram a vortexek körül kialakult köráramokra hatással van, aminek hatására a fluxusörvények helyet cserélnek. Ez a folyamat disszipatív, aminek hatására az anyag hőmérséklete ugrásszerűen a kritikus fölé emelkedik, így visszatér normálállapotba.

A III. típusú anyagba bevitt anyagszintű inhomogenitás lehetővé teszi a vortexek megkötését. Így a fluxoidok között ébredő Lorentz erő ellenében rögzítő erő (pinning) kevert állapotban tartja az anyagot magasabb elektromos térerősség átvezetése mellett is.

### 2.3. Kvantummechanikai (BCS) elmélet

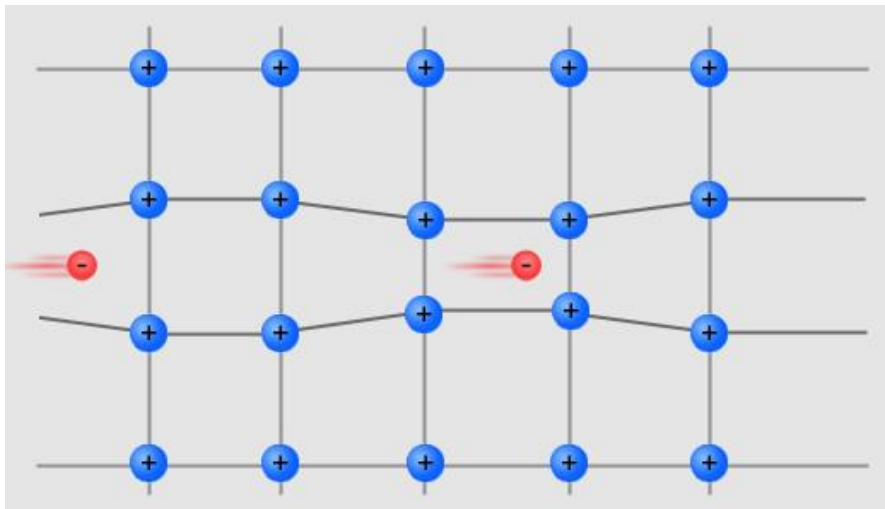
Szupravezető állapotban az atomtörzshöz közeledő szabad elektron megzavarja az atomtörzs rezgésállapotát, ennek következtében az ion rezgési energiát bocsájt ki. A rezgés energia-quantumát fononoknak nevezzük. Ez közvetíti az elektronok közötti kölcsönhatást. Ez a

kölcsönhatás vonzó az ellentétes spinű elektronok között, így adott elektronok párokká – feltalálójá után Cooper-párokká – fejlődnek.

W.A. Little ezt általánosította a nemfém anyagokra. Feltételezi, hogy a fémek ionrácsa közötti kölcsönhatást más kölcsönhatások helyettesíthetik (elektronok polarizációs terének kvantuma), melyek szintén elektronpárképződést eredményeznek.

A Cooper-párok nem szorosan összekapcsolt elemek, a rácsállandó nagyságrendjénél nagyságrendekkel távolabb helyezkedhetnek el. A nulla eredő spinű Cooper-párokat bozonoknak nevezik. Ezek szabadon mozoghatnak a kristályrácsban.

A Cooper-pár kötési energiája a szupravezető Fermi-energiáját csökkenteni. A Fermi-energia felett egy tiltott sáv, ún. gap keletkezik. Ha a Cooper-pár kötési energiája nagyobb, mint az ionrácsot jellemző hőenergia, akkor a rács nem akadályozza a párok mozgását, így elektronok nem veszítenek energiát. Ily módon a gap létezésével magyarázzák az ellenállás nélküli vezetést.



8. ábra Cooper párok, és hatásuk az atomtörzsre

Továbbá fontos tény, hogy az árammal átjárt szupravezető gyűrű által körülfogott fluxus kvantált, vagyis egy meghatározott fluxus érték egész számú többszöröse lehet. Meghatározásában a (2) egyenlet lehet segítségünkre

$$\Phi = n \left( \frac{h}{2e} \right), \quad (2)$$

ahol  $h$  a Planck-állandó, a nevezőben lévő  $2e$  pedig a Cooper elektron pár energiáját jelenti. A kvantált mágneses fluxus  $2 \cdot 10^{-15}$  Vs.

Ezen elmélet kidolgozásáért Bardeen, Cooper és Schrieffer Nobel díjat kapott. 1961-ben párhuzamosan folytatott kísérletek során az elmélet beigazolódott. Jelenleg is a kezdbetűikből alkotott kvantumfizikai alapokon nyugvó BCS-modell az irányadó.

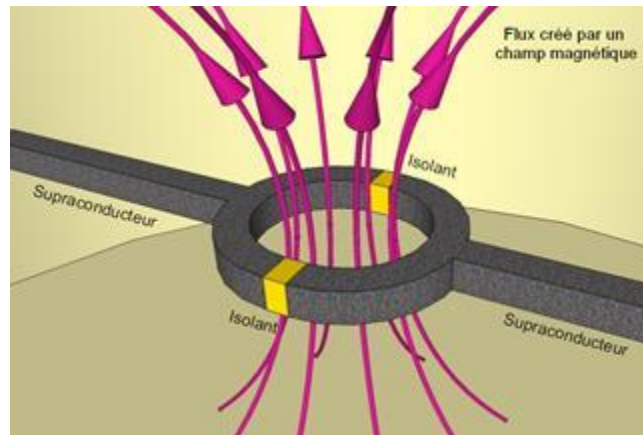
### 3. Szupravezetők alkalmazása

A fizikusok sok lehetőséget találtak már a szupravezetők felfedezése után, így annak kutatása nagy ütemben haladt és halad is napjainkban. Elsősorban a nulla elektromos ellenállású és a különleges mágneses tulajdonságait próbálják hasznosítani. Ipari alkalmazásoknál nagy előrelépés a III. típusú MHS feltalálásával indult meg. Elterjedt ipari alkalmazásai az orvostudományban (MRI, NRM), elektronikában (ZÁK), és mechatronikában (MAGLEV) is elterjedt.



### 3.1. Gyenge áramú alkalmazások

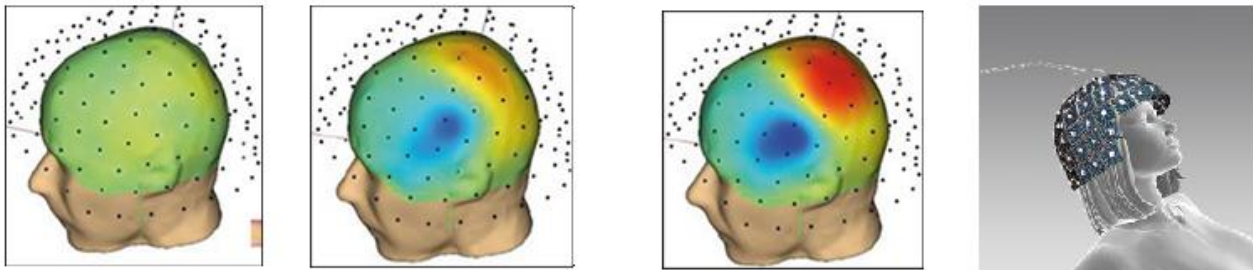
#### 3.1.1. SQUID



9. ábra Kialakított SQUID gyűrű [13]

A SQUID (superconducting quantum interference device) Josephson effektusra épülő alkalmazás. Segítségével femtotesla értéket kimutató magnetómetert lehet létrehozni. Kialakításában mikrométer nagyságú szupravezető-szigetelő-szupravezető szendvicsből felépülő gyűrűt hoznak létre, melyben külső mágneses gerjesztés határa áram jön létre. Segítségével kimutatható lett a Planck-állandó értéke is.

Gyakorlati alkalmazásoknál a magnetoencefalográfiát (MEG) lehet megemlíteni. Itt több SQUID szenzorból álló csoportot helyeznek a páciens fejbőréhez, így regisztrálni tudják az agy adott részein történő mágneses aktivitást, illetve lokalizálni tudják az epilepsziát. Mérési nehézségeket a folyékony héliummal történő hűtés okoz és az, hogy agyi tevékenység által keltett mágneses intenzitás 8-9 nagyságrenddel kisebb, mint a Föld mágneses intenzitása.



10. ábra MEG szenzorhálózata, és a készített eredmény [13]

#### 3.1.2. Szuperszámítógép

Szuperszámítógépek esetében is a Josephson-effektust használják ki a logikai értékek tárolására. Egy bitnyi információt, egyetlen kvantum mágneses fluxussal tárolják az előbb bemutatott Josephson gyűrűben. Az ily módon felépített tároló nagyobb sebességgel tudja az állapotát váltani. A RSFQ (rapid single flux quantum logic) logikai elem segítségével épített elektronikai számítógéppel akár terahertzes sebességet is el lehet érni [15].

Szuperszámítógépek fejlesztésében korlátozott lehetőségek állnak rendelkezésre. A 90-es évek derekától fogva jelennek meg kvantumszámítógépről szóló cikkek [16][17]. Ennek alapját a qubitek képezik, melyek nem csak az 1 és 0 állapotot tudják felvenni, hanem ennek szuperpozícióját is, azaz az 1-et és 0-át egyszerre. Ez esetben, ha műveletet hajtunk végre qubitekkel, az eredmény párhuzamosan jön létre, egy lépés után megkapjuk az összes eredményt.

Egy klasszikus kétállapotú 3 bites memória, kétállapotú qubitekkel szerelt memória esetén  $2^3$  információ tárolására alkalmas. Az elmélet már rendelkezésre áll. 2009-ben a Yale egyetemen a



quantumbitekét alumíniumatomokból kialakították és alapműveleteket sikerült vele végrehajtani. Az egyetlen probléma, hogy a kvantum-szuperpozíciót biztosító állapotot csak mikroszekundumnyi időig tudják fenntartani. Bizakodó becslések alapján 2020-ra sikerülhet célfeladatra kialakított kvantumrendszert kialakítani [14].

Kvantumszámítógép megvalósítása kvantumállapottal rendelkező anyagot követel meg. Mivel a szupravezető rendelkezik mágneses kvantumelemekkel (fluxonokkal), ezért irányában is folytatnak ehhez kapcsolódó kísérleteket.

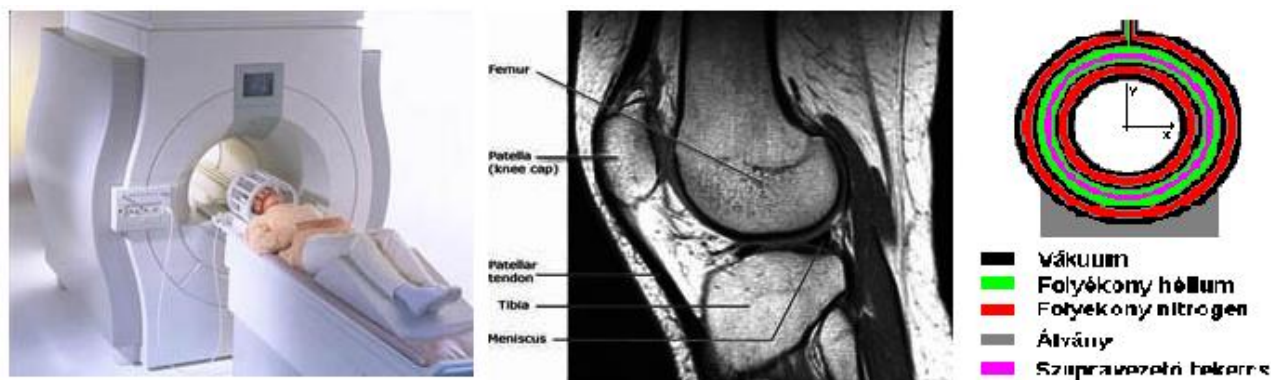
## 3.2. Erős áramú alkalmazások

### 3.2.1. Vezeték típusú felhasználások

#### a) MRI

A szupravezetők felhasználásának legjövendelmezőbb alkalmazása a mágneses rezonancias képalkotás (MRI). Segítségével feltárás nélkül vizsgálható a koponya, gerinc, szív, ízületek és belső szervek. Bár a vizsgálat már a második világháborúban is ismeretes volt, elterjedése a szupravezetők által keltett homogén mágneses tér megvalósításával vált elterjedté.

„A vizsgált testrészt egy mesterségesen fenntartott, erős mágneses térbe helyezik. Ez az erőter megdönti a hidrogénatomokban a protonok tengelyének irányát. Azért alkalmas a hidrogén a tanulmányozásra, mert elegendő mennyiségben van jelen a víz által a testben, és páratlan protonszámú. Ezeket a szkennelés alatt, rétegenként, plusz energiával „bombázzák”, ezzel megváltoztatják a tengelyük dőlését. Ezután a proton, miközben „igyekszik” visszaállítani eredeti dőlésszögét, a kapott energiát visszasugározza. Ezt a visszasugárzott energiát képes mérni a készülék, és ez alapján számítógép segítségével rekonstruálható a háromdimenziós kép is. „[18]



11. ábra MRI készülék, készített felvétel, és a mágnes metszeti képe [19]

#### b) Zárlati áramkorlátozó (SFCL)

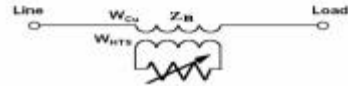
A villamos-energia-felhasználásának exponenciális növekedése miatt egyre több hálózatban lépik túl a berendezések a rendeltetésnek meghatározott zárlati áramokat. Ennek kezelése újszerű alkalmazásként a szupravezetőből kialakított zárlati áramkorlátozót (ZÁK) hozták létre. Az addigi szabályozástechnikára épülő mérés-beavatkozással megvalósított, vagy egyszerűbb megszakításon alapuló rendszereket felválthatta az anyagának tulajdonságából fakadó szupravezető ZÁK. Két fajta kialakítás létezik. A rezisztív típusú, a hálózat vezetékével sorba kötött szupravezető elem. A III. típusú anyagoknál láthattuk, hogy amint egy meghatározott áramsűrűség halad át a szupravezetőn, az visszatér nagy ellenállású normálállapotba, ezzel korlátozva a kialakult áramot.



• **Rezisztív típusú**



• **Induktív típusú**

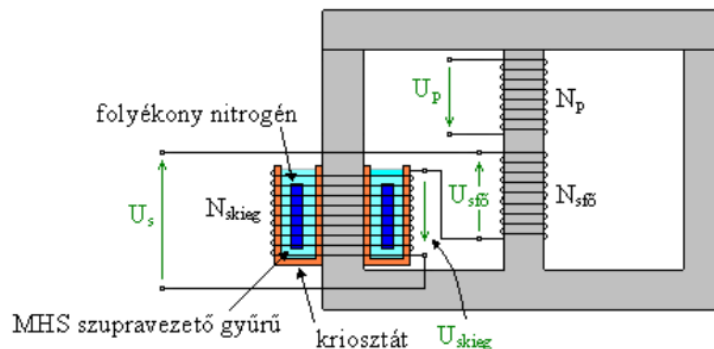


12. ábra Szupravezetős MHS ZÁK kialakításai [19]

Létezik még az induktív típusú kialakítás. Ez esetben a váltakozó áramot egy tekercs primerkörén vezetjük át, szekunderkörének pedig egy szupravezetőből kialakított gyűrűt helyezünk. Ha a korlátozón a primer áram egy kritikus értéket meghalad – zárlat jön létre -, akkor a szekunderkörben lévő gyűrűben kialakuló áram a szupravezetőben lévő kritikus áramot meghaladja. Ekkor a szekunderkör ellenállása megnő, ezáltal csökkentve az ellengerjesztést. A zárlat megszűnése után a szupravezető-állapot visszaáll, így karbantartásmentes áramkorlátozót kapunk. Előnye még a rezisztív párjával szemben, hogy a szupravezető gyűrű sérülése esetén nem történik szakadás a hálózaton - így az kényszerből tovább üzemeltethető -, illetve a hűtést egyszerűbb kialakítani, ha a szekunder kör elkülönítve található.

### c) Szupravezetős önkorlátozó transzformátor

Ha az induktív magas hőmérsékletű szupravezetővel készített zárlati áramkorlátozót kiegészítjük egy plusz tekercssel egy újabb alkalmazást, az önkorlátozó transzformátort kapjuk.



13. ábra Önkorlátozó transzformátor [19]

Normál üzemben az MHS gyűrű ellengerjeszt, így az oszlop fluxusa közelít a nullához. Korlátozó üzemben a szekunder oldali eredő feszültséget csökkenti le a szembe kapcsolt osztott szekunder tekercselés, ezzel korlátozza a szekunder áramot.

### d) Szupravezetős kábelek

A nagyvárosok energiafelhasználása rohamosan nő, így egyre komolyabb terhelésnek vannak kitéve az elektromos hálózatok így a távvezetékek is. Egyes erőművek fizikai adottságaik miatt is távolabb helyezkednek el a felhasználási helyüktől – megújuló energiaforrások – emiatt a

vezetékek hosszának csökkentését nem mindig lehet megvalósítani. A klasszikus réz, alumínium kábelek vesztesége elérheti a 10%-ot is, amit hő formájában disszipálnak. Emiatt a vezetékeket sok esetben olajjal hűtik.



14. ábra Felül hagyományos, alul szupravezetős kábel méretezése 12,5 KA terhelésre

A szupravezető távvezetékeknél a veszteség egy százalék alá csökkenthető és a hűtést környezetvédelmi szempontból veszélytelen folyékony nitrogénnel megvalósíthatják. Ráadásul mivel nincs akkora veszteség, a távvezetékekben lévő feszültséget sem kell 100kV nagyságúra feltranszformálni, így a hálózat kevesebb elemből áll. Hátránya, hogy a kerámia huzal előállítás költsége kb. tízszerese a hagyományos változatokénak, és hűtés nélkül az ellenállása lényegesen megnő réz típusú társaihoz képest. Ma már vannak cégek, melyek MHS szupravezető alkalmazásokra, köztük kábelek készítésére specializálódtak, így kész kábeleket is lehet tőlük rendelni [11].

Az első szupravezetős távvezetékekkel szerelt hálózatot 2000 februárjában helyezték üzembe kísérleti jelleggel. A kialakított 30 méter hosszú kábelben 12,5kV esik, és 1250A áram folyik. A hálózat azóta több mint 6000 órát üzemelt 100%-os terhelés mellett, meghibásodás nélkül [21].

#### e) Szupravezetős energiatároló (SMES)

A SMES (Superconduction Magnetic Energy Storage) berendezésekben az elektromos energiát mágneses mező formájában tárolják, amelyet egy szupravezető tekercsen áthaladó elektromos áram indukál. A tárolás a szupravezetőnek köszönhetően gyakorlatilag veszteségmentes. A hálózatba történő visszatáplálásakor is csak 2-3 % energia vesz el hő formájában. Alkalmazását jellemzően hálózati zavarok áthidalására alkalmazzák 1-2 másodperc időtartamig – jelenleg nincs más technológia, amivel ilyen gyorsan a teljes töltöttségről a lemerített állapotot el lehet érni.

Bár az SMES rendszer drágább és nagyobb, mint a többi energiatároló rendszer, egyetlen egység egyszerre 3 MW energiát is képes a hálózatra adni, környezetbarát, és bárhová telepíthető, ami igen vonzóvá teszi.



15. ábra A világ legnagyobb SMES-e Japánban Kameyama-ban található, 10MW-os

A szupravezetők energetikai alkalmazása nem csupán elméleti, Németországban (2012) és Kínában (2011) mind a négy technikát (b, c, d, e) aktívan alkalmazzák. 2011-ben a kínai Baiyin városban üzembe állítottak egy új állomást, amelyben szupravezető kábelek, SMES energiatárolás, transzformátor és ZÁK egység található. [21]

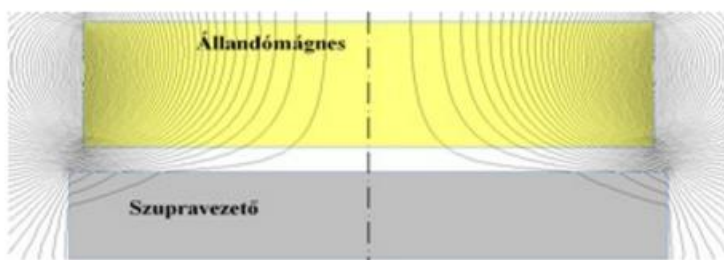
### 3.2.2. Tömbi felhasználások

#### a) Lendkeresek energiatároló

Az SMES-hez hasonlóan itt is energiatárolókról van szó, viszont itt az energiát nem maga a szupravezető anyag tárolja, hanem egy lendkerék forgásából adódó kinetikai energia. A lendkerék sűrűlédásának csökkentése érdekében a szupravezetőt a lebegtetett csapágyak kivitelezésére használják fel. A sűrűlédás tényezője golyós csapágyak esetében  $10^{-3}$ , elektromágneses csapágynál  $10^{-4}$ , MHS csapágynál  $10^{-9}$ .

A lendkerék felgyorsítása (a tároló feltöltése) és a veszteségek pótlása villamos motorral történik, az energia visszanyerés (a tároló kisütése) generátorral és teljesítményelektronikai átalakítóval. A motor és a generátor lehet azonos egység és a lendítő tömeg lehet a motor/generátor forgórésze is. A forgó tömeg fordulatszáma akár 85 000 fordulat/perc is lehet.

Ilyen jellegű kinetikai energiatárolót 1-2 perces időtartamú feszültségletörések áthidalására, a dízelagregátorok indulásáig alkalmazzák.



16. ábra Axiális szupravezető csapágy kialakítása [19]

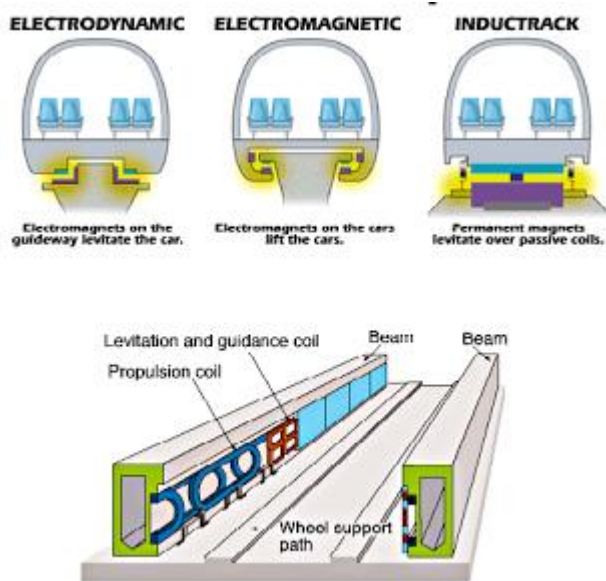
#### b) Lebegtetések

A mágneses lebegtetés és hajtás elve nem újdonság, már 1934-ben szabadalmaztatta Hermann Kemper. A megvalósítás gondolata a 20. század hatvanas éveiben, Nyugat-Németországban, az USA-ban és Japánban merült fel. A német Messerschmitt-Bölkow-Blohm konzern már 1971-ben egy 660 m-es kísérleti pályán próbálta az elv valóra váltását. A munkában rövidesen minden érdekelt német nagyvállalat – a Deutsche Bundesbahntól, a ThyssenKruppon és



a Henschelen át a Siemensig – bekapcsolódott és 1979-ben már engedélyezték az első ilyen, személyszállításra is alkalmas jármű üzembe helyezését.

Működését tekintve két rendszer ismeretes. A német EMS (electromagnetic suspension) és a japán EDS (electrodynamic suspension).



17. ábra Az EMS és EDS rendszer kialakítása [22]

Az EDS rendszerben szupravezető tekercseket helyeznek el a vonatokban, amik nagyon erős mágnesként viselkednek. Ahogy a vonat gyorsít, a pálya két oldalán elhelyezett hagyományos tekercsekben áram indukálódik, amely elektromágneses erőt fejt ki a szupravezető mágnesre. 150 km/h felett ez az erő elég ahhoz, hogy 100 mm magasságban lebegtesse a vonatot [20]. A sínben lévő tekercseket csak lassításkor és gyorsításkor kell vezérelni, emiatt energiahatékonyabb a többi rendszernél, bár az EDS rendszer előállítási költsége magasabb az EMS rendszerénél.

Az EMS rendszer tisztán elektromágneses elvet használ. Mind a sínben, mind a kocsiban elektromágneseket helyez el, melynek szabályozásával elérhető a jármű pár centivel történő megemelése, illetve mozgásának kezelése. Bár a pályaszakaszt csak addig kell energiával ellátni míg a vonat elhalad, a közlekedés teljes idejére energiát használ a jármű.

Bár a fejlesztések nagy ütemben haladnak jelenleg Kínában (EMS) és Németországban (EMS) utazhatunk ilyen technikával. Japánban (EDS) 1997-2011-ig a közember számára is elérhető volt a Yamanashi tesztvonalon utazni. A mindennapi forgalom megszüntetése után nem bontották el, mai napi tesztekét végzik. 2015 áprilisában elérték az eddigi legnagyobb sebességet vasúton, ez 603km/h-ra adódott. A japánok szeretnék egy új vonalat nyitni Tokyo és Nagoyova között tömegközlekedés céljából. Ez várhatóan 2027-re fog elkészülni.

## Köszönetnyilvánítás

Köszönöm az ötleteket és a rendelkezésemre bocsájtott szakirodalmakat Dr. Kósa Jánosnak.

Köszönettel tartozok a kutatás támogatásáért, amely az **EFOP-3.6.1-16-2016-00006 „A kutatási potenciál fejlesztése és bővítése a Pallasz Athéné Egyetemen”** pályázat keretében valósult meg. A projekt a Magyar Állam és az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával, a Széchenyi 2020 program keretében valósul meg.

## Irodalomjegyzék

- [1] Charles P. Poole: Handbook of Superconductivity, 2000, ISBN: 978-0-12-561460-3
- [2] Kósa János: Szupravezető minták előállítására és ezen anyagok alkalmazásai lehetőségei  
Fiatal Műszakiak Tudományos Ülésszaka IX.: Nemzetközi Tudományos Konferencia. 346 p.  
2004. pp. 119-124. ISBN:973-8231-33-7
- [3] Kurt Mendelson: Az abszolút zérusfok, Gondolat, Budapest, 1983, ISBN: 9632812387
- [4] Kósa János: YBCO szupravezető gyűrűk és zárt hurkok új alkalmazási lehetősége, PhD értekezés, Budapest, 2011
- [5] Dr. Puskás Ferenc: A szupravezetés, Firka, 1991/1, EPA00220
- [6] Kovács Endre: Szilárdtestfizika, félvezetők  
Megtekintés: 2016.11.10  
Link: [http://web.uni-miskolc.hu/~www\\_fiz/KovacsE/SzilardtestINFO.pdf](http://web.uni-miskolc.hu/~www_fiz/KovacsE/SzilardtestINFO.pdf)
- [7] Dr. Vajda István: Szupravezetők az elektrotechnikában  
Megtekintés 2017. 1.10  
Link: [https://vet.bme.hu/drupal/sites/default/files/tantargyi\\_fajlok/3\\_ELESzupravezetes2012.pdf](https://vet.bme.hu/drupal/sites/default/files/tantargyi_fajlok/3_ELESzupravezetes2012.pdf)
- [8] Giuseppe Celentano, Andrea Augieri: High temperature superconductivity: challenges and perspectives for electric power applications  
ENEA, Technical Unit for Nuclear Fusion  
Megtekintés: 2017.01.21  
Link: <http://www.enea.it/it/pubblicazioni/EAI/anno-2012/n.-3-maggio-giugno-2012/high-temperature-superconductivity-challenges-and-perspectives-for-electric-power-applications>
- [9] H. Kamerlingh Onnes, research notebooks 56 and 57, Kamerlingh Onnes Archive, Boerhaave Museum, Leiden, the Netherlands
- [10] G. Bednorz, and A. Muller (1986), Possible superconductivity in the Ba-La-Cu-O system, Z. Phys. B Vol. 64 pp. 189-193
- [11] SuperPower INC. (Gyártói honlap)  
Megtekintés: 2017. 01. 22.  
Link: <http://www.superpower-inc.com/>
- [12] V. L. Ginzburg and L. D. Landau, Zh. Eksp. Theor. Fiz 20, 1064 (1950)
- [13] Szupravezetőt népszerűsítő oldal  
Megtekintés: 2017. 01. 22.  
<http://www.supraconductivite.fr/>
- [14] Szedlák Ádám: Szuperagy lesz a kvantumszámítógép  
<http://www.origo.hu/techbazis/20121009-az-egesz-vilagot-a-feje-tetejere-fogja-forditani-a-quantumszamitogep.html>
- [15] Dr. Balázs Zoltán: Digitális technika szupravezető eszközökkel  
Megtekintés: 2017. 01. 23.  
Link: <http://uni-obuda.hu/users/balazsz/Fizikall.el%F5ad%E1s/Digit%E1lis%20technika%20szupravezet%E1s%20eszk%E1z%20eszk%F6z%F6kk.el.ppt>
- [16] Neil Gershenfeld and Isaac L. Chuang: Quantum Computing with Molecules  
Megjelenés: 1998  
Megtekintve: 2017. 01. 23.  
Link: <http://cba.mit.edu/docs/papers/98.06.sciqc.pdf>
- [17] Quantum Information and Computation. C. H. Bennett in Physics Today, Vol. 48, No. 10, pages 24–30; October 1995.
- [18] Tajnafői-Vida Éva: MRI – Mágneses rezonancia vizsgálat  
Megtekintés: 2017. 01. 23.  
Link: <http://www.vital.hu/mri-vizsgalat>
- [19] BME VET jegyzet  
Megtekintés: 2017. 01. 23.  
Link: [https://vet.bme.hu/drupal/sites/default/files/tantargyi\\_fajlok/5a\\_zak.pdf](https://vet.bme.hu/drupal/sites/default/files/tantargyi_fajlok/5a_zak.pdf)
- [20] Dr. Farkas László: A szupravezetés erősáramú alkalmazásai  
Megtekintés: 2017. 01. 23.  
Link: <http://mvmpartner.hu/hu-HU/Szolgalatasok/Villamos-Energia/Erdekessegek/Aszupravezeteserosaramualkalmazasai>
- [21] Balázs Zoltán: Szupravezetők műszaki alkalmazásai  
Megtekintés:2017.01.23  
Link: [uni-obuda.hu/users/balazsz/FizikallNemvedett/FIZIKA%2011-5-2szupravez.ppt](http://uni-obuda.hu/users/balazsz/FizikallNemvedett/FIZIKA%2011-5-2szupravez.ppt)
- [22] Technoword: Magnetic levitation  
Megtekintés:2017. 01.23  
Link: <http://techdatacare.blogspot.hu/2011/12/magnetic-levitation.html>

# Survey on Software Defined VANETs

Sara I. Boucetta\*, Zsolt Csaba Johanyák<sup>1</sup>, László Károly Pokorádi<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Department of Information Technology, GAMF Faculty of Engineering and Computer Science, Pallasz Athéné University, Hungary

<sup>2</sup> Institute of Mechatronics and Vehicle Engineering, Óbuda University, Hungary

---

## Keywords:

SDN

MANET

VANET

ITS

Control Plan

Data Plan

V2V

V2I

## Article history:

Received 01.01.2017

Revised 22.04.2017

Accepted 24.04.2017

---

## Abstract

Modern vehicles are equipped with a wide variety of sensors, on-board computers and different devices supporting navigation and communication. These systems aim the fulfilment of various demands on the improvement of traffic safety, traffic/route optimization, passenger, comfort, etc.

Inter-vehicle and vehicle-infrastructure communication plays an important role in this process, which resulted in the birth of Vehicular Ad-hoc Networks. In the first part of the article, the key ideas of VANETs and their communication types are presented, then the most important features of vehicular ad-hoc networks are discussed followed by typical application types and actual characteristic research directions. The second part of the article focuses on Software Defined Networking and its application possibilities in VANETs emphasizing the benefits they can provide.

---

## 1 Introduction

The aim of ambient intelligence is to create an intelligent and immediate user space integrated into the walls of our homes, offices, roads, and cars. The implementation of this new concept should be invisible and it should blend into our everyday environment, and should be available when we need it.

One of the applications of this concept is to provide our cars and roads with systems that make roads safer and the time spent on the roads more user-friendly. This application is a typical example of the so-called Intelligent Transportation System (ITS), which aims to improve the safety, efficiency and conviviality of road transports using the new information and communication technologies (ICT).

As an integral part of an ITS system, inter-vehicle communication is continuously evolving, and since vehicles travel at high speeds, it is not possible to establish an infrastructural network with infrastructure between them. Although the ad-hoc solution seems to be the most judicious one, but the communication protocols of Mobile Ad-hoc Networks (MANET) are not adaptable to vehicles which are forced to follow a precise route during their movements on the one hand and on the other hand their movements are so fast that there is a high rate of connection and disconnection in the network. This problem resulted in the birth of Vehicular Ad-hoc Networks (VANETs) [1].

VANETs are now a reality that supports a wide variety of new services and protocols. However, there are still challenges in the deployment of VANET applications such as unbalanced flow traffic among multi-path topology, and inefficient network utilization [2]. Vehicular Ad-hoc Networks allow communication among vehicles (V2V) and between vehicles and fixed infrastructure (V2I), aiming to support a wide range of services and applications to make travel experience pleasant, safe, and informed. Applications envisioned for VANETs vary from traffic conditions and accident warnings, to

---

\* Corresponding author.  
E-mail address: boucetta.imene@gmail.com

infotainment services such as live video streaming and gaming, etc. However, there are some serious technical challenges in VANET communication as well. They are mainly related to the high dynamicity and volatility of the vehicular environment.

To overcome these challenges a promising option is the application of Software Defined Networking (SDN). It is a dynamic, manageable, cost-effective, and adaptable architecture, seeking to be suitable for the high-bandwidth, dynamic nature of current applications [3]. SDN decouples network control and forwarding functions, enabling network control to become directly programmable and the underlying infrastructure to be abstracted from applications and network services. The flexibility of SDN makes it an attractive approach that can be used to satisfy the requirements of VANET scenarios. Applying SDN principles to VANETs will bring the programmability and flexibility that is missing in today's distributed wireless substrate, while simplifying network management and enabling new V2V and V2I services.

In this survey, first, we present the most important features of VANETs in Section 2 including the available communication types, challenges, applications and future research directions. After giving a short introduction in SDN concepts in Section 3 the application possibilities of SDN in VANETs are presented emphasizing the benefits they can provide. Finally, some conclusions and remarks are discussed in Section 4.

## 2 Vehicular Ad Hoc Networks

Vehicular ad hoc networks (VANETs) are considered as a class of mobile ad hoc networks (MANETs), where mobile nodes are vehicles equipped with embedded computers, network interfaces and sensors. Vehicles can communicate with each other (V2V) or with stations (V2I) along roads (to request information for example). These stations can be linked together (infrastructure-to-infrastructure - I2I) by wired or wireless links and are also connected to other types of networks where several services can be envisaged.

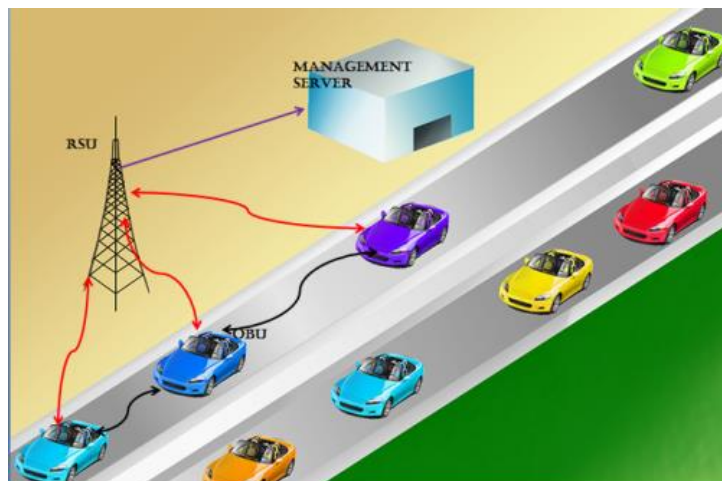


Figure 1. Example of a VANET network [4]

### 2.1 Communication in VANETs

The services offered in VANETs distinguish two possible types of communication, i.e. Vehicle to Vehicle Communication (V2V) and Vehicle to Infrastructure Communication (V2I), which are described shortly in the following two subsections.



### 2.1.1 Vehicle to Vehicle Communication (V2V)

The purpose of the inter-vehicle communication is to transmit the relative information of the traffic on multiple jumps to a group of receivers [5].



Figure 2. Inter-Vehicle Communication (Multi-Hop) [6]

### 2.1.2 Vehicle to Infrastructure Communication (V2I)

The Vehicle-to-Infrastructure communication represents a single-hop broadcast where the roadside unit (RSU) sends a broadcast message to all nearby equipped vehicles [5]. Figure 3 illustrates the communications between Vehicles and road infrastructure.

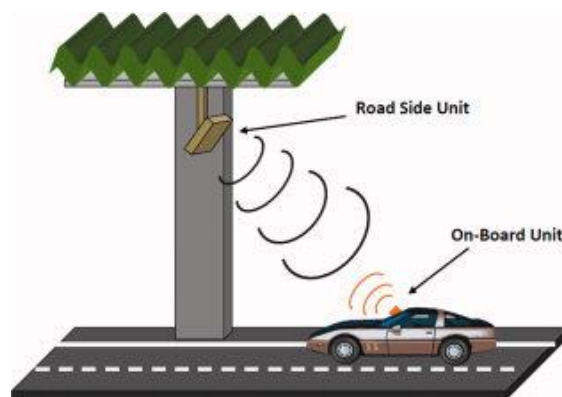


Figure 3. Vehicle to Infrastructure Communication (Single-Hop) [8]

The combination of these two types of communication provides an interesting hybrid communication opportunity. Indeed, since the scopes of the infrastructure are limited, the use of vehicles as relay makes it possible to extend this communication range. For economic purposes, avoiding multiplying the terminals at each street corner, the use of jumps by intermediate vehicles can become very important [9].

## 2.2 Characteristics and Challenges of VANETs

Achieving VANET networks dedicated to embedded applications in vehicles requires techniques and protocols that take into account the uncertainties and requirements of these networks. In addition to the characteristics of conventional mobile ad hoc networks, the vehicular networks arrive with attractive configurations, as presented below.

- **Unlimited transmission and calculation power:** The theoretical range of communication is 1000 meters, but in practice, it is around 200 meters [10]. The main advantage of the applied Dedicated short-range communication (DSRC) is the very low latency, below 100 milliseconds, which is ideal for security applications that require a delay in this range. The power of the vehicles is not a significant constraint, as in the case of conventional ad hoc networks or sensors, since the node (vehicle) itself can provide the power required for calculation and transmission equipment.
- **Great calculation capacity:** vehicles can have significant means for calculation without having any energy or weight constraints as is the case of laptops, smartphones, tablets and other mobile equipment.
- **Predictable mobility:** In traditional mobile ad-hoc networks it is difficult to predict the mobility of nodes, whereas vehicles tend to have very predictable movements that are (usually) limited to road structure. Information about the road structure is often provided by positioning systems such as GPS and card-based technologies. Given the average speed, the current speed, and the road trajectory, the future position of a vehicle can be predicted. However, vehicular networks have to deal with certain characteristics that make it difficult to design protocols capable of dealing with all these problems.
- **A large-scale network:** Unlike most ad hoc networks, which usually assume a limited network size, vehicular networks can extend to a very large scale relatively to the entire road network and thus include many participants.
- **High mobility:** One of the most important aspects of vehicles is their high mobility with speeds of up to 200 km/h in a highway environment, thus making the network topology highly dynamic. The density of the nodes can be 1 to 2 vehicles per kilometre on a route of less traffic, while in urban areas speeds cannot exceed 90 km/h with high traffic densities especially during peak hours, which makes the design of certain protocols sensitive and specific to each configuration.
- **Partitioned network:** Vehicular networks will be frequently divided. The dynamic nature of traffic can generate a large inter-vehicle distance in sparsely populated cities, and consequently in several clusters isolated from the nodes.
- **Limited bandwidth:** the nature of the radio link does not allow to increase the bandwidth infinitely, so communication applications must consider this limitation.
- **Network topology and connectivity:** Network traffic scenarios are very different from conventional ad hoc networks as vehicles move and change their positions constantly, so the scenarios are very dynamic. Therefore, the network topology changes frequently with the change of links in terms of connectivity. Indeed, the degree to which the network is connected is highly dependent on two factors: the range of wireless links and the fraction of participating vehicles.

### 2.3 VANET Applications

With the rapid development of new techniques in vehicular ad hoc communications, various new applications are emerging. VANET applications can be categorized into three major groups: prevention and road safety, traffic optimization and passenger comfort.

- a. **Prevention and road safety:** VANETs can significantly improve road safety by alerting the driver about dangerous situations. They also allow to enlarge the field of perception of the driver to all the vehicles with which they can communicate.
- b. **Traffic optimization:** Automobile traffic can be greatly improved by collecting and sharing data collected by vehicles. A car may, for example, be warned of a traffic jam, a rockslide or an accident before it approaches it, so that it can avoid the road leading to it.
- c. **Passenger comfort:** Vehicle networks can also improve the comfort of passengers, by offering them services such as internet access. For example, VANETs provide the Internet connection to vehicle nodes even in full motion so the passenger can download, send e-mails, view movies online, or participate in INTERNET games. Usually, some dynamic 'Gateways' assigned network-to-Internet are added to the networks, so they can provide messages between the

VANET and the INTERNET. These applications use unicast routing as the primary communication method.

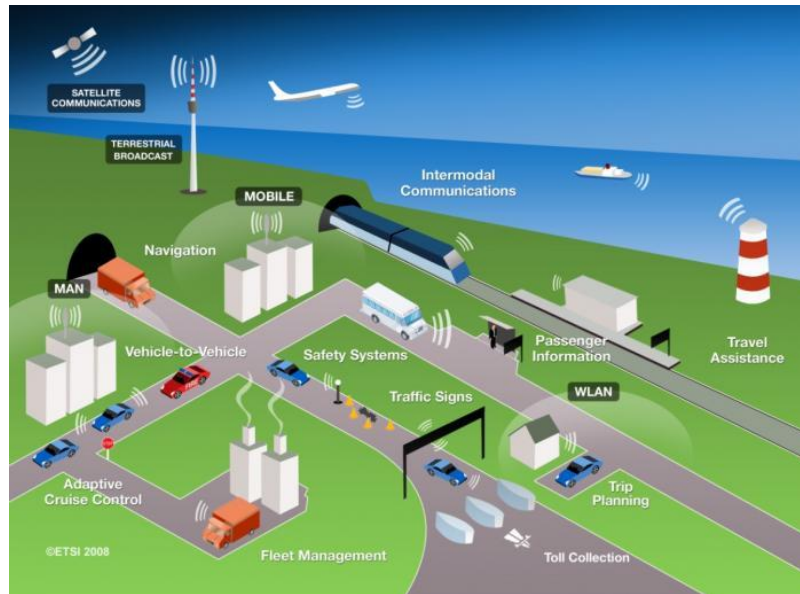


Figure 4. VANETs communication and applications [11]

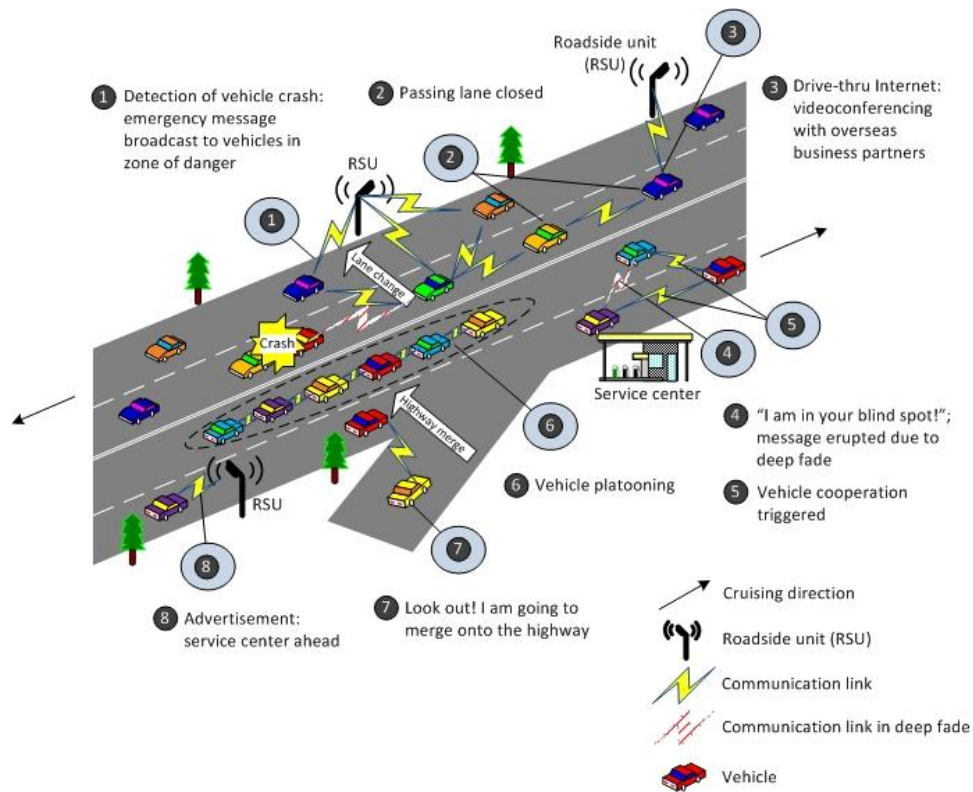


Figure 5. Infotainment and safety service support in VANETs [12]

## 2.4 Research Directions in the Field of VANETs

VANETs are open to several areas of research, including safety, vehicle location, routing, and dissemination.

- a. **Safety:** considering the sensitivity of the VANET applications, an intrusion of a malicious vehicle would have serious consequences for all the interconnected vehicles.
- b. **The location of vehicles:** if one of the vehicles in the network is to be located (for example in the case of an accident), the others must be informed about its position. The problem is that not all vehicles are equipped with a satellite tracking system (GPS), it is for this reason that a locating mechanism without using the GPS is necessary.
- c. **Routing:** the main feature of VANETs is that they quickly change topology because of their high mobility, which makes routing a very difficult problem to manage.
- d. **Dissemination:** One of the problems of VANETs is that each vehicle communicates with all those in its coverage area, which leads to a deterioration in the quality of service (QoS) due to the increase in the number of vehicles, Information redundancy, data loss (collisions), network congestion, or the Broadcast Storm problem.

## 3 Software Defined Networking

The Internet is based nowadays on the distributed control and transport network protocols running inside the routers and switches that allows information to travel all around the world. Despite of their large adoption, traditional IP networks are challenging and hard to manage [13]. To express the desired high-level network policies, network operators need to configure each individual network device separately using low-level and vendor-specific commands.

In addition to the configuration complexity, network environments have to face the dynamics of faults and adapt to load changes. Automatic reconfiguration and response mechanisms are virtually non-existent in current IP networks. Enhancing network policies in such a dynamic environment is highly challenging.

Actual networks are also vertically integrated. The control plane (that decides how to handle network traffic) and the data plane (that forwards traffic according to decisions made by the control plane) are bundled together inside the networking devices, reducing flexibility and limiting innovation and evolution of the networking infrastructure. The transition from IPv4 to IPv6 is still incomplete, while in fact IPv6 represented simply a protocol update. A new routing protocol can take 5 to 10 years to be fully designed, evaluated and deployed due the inertia of current IP networks.

The Software Defined Networking (SDN) paradigm introduces a centralized and programmable way of designing networks and was designed to face the shortcomings of traditional networks, such as manual configuration and maintenance of every single device in the network, high latency in path-recovery due to distributed approach, etc.

SDN separates the data plane from the control plane, improving the programmability of the network by external applications. In an SDN-based network, the intelligence is centralized in a network controller, which determines how traffic flows will be forwarded in the network; while network devices (switches, routers) simply forward the packets, following the per-flow rules installed by the controller [13]-[14].

By means of a Southbound Interface (SBI) and a Northbound Interface (NBI), the control plane interacts with the data plane and application plane, respectively. SDN simplifies network management by providing highly dynamic, flexible and automated reconfiguration of the network, more efficient use of network resources, and makes troubleshooting and debugging simple and easy. Thus, the controller becomes the true brain of the network by bringing the following benefits [17]:

- Transforms the network into a resource that can be easily provisioned and programmed.
- Ensures quality of service, regardless of the infrastructure in place.
- Manages the network easily and at a low cost, since network administrators only have to manage parameters and rules, only at the central controller level, and not at the level of each device.

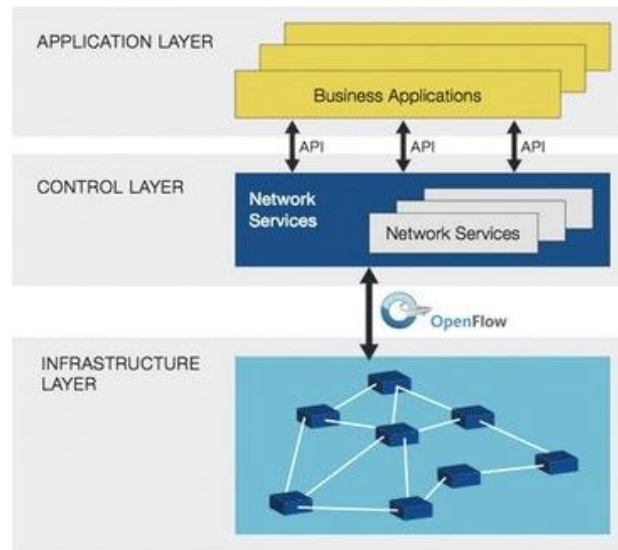


Figure 6. Software Defined Networking (SDN) Framework [15]

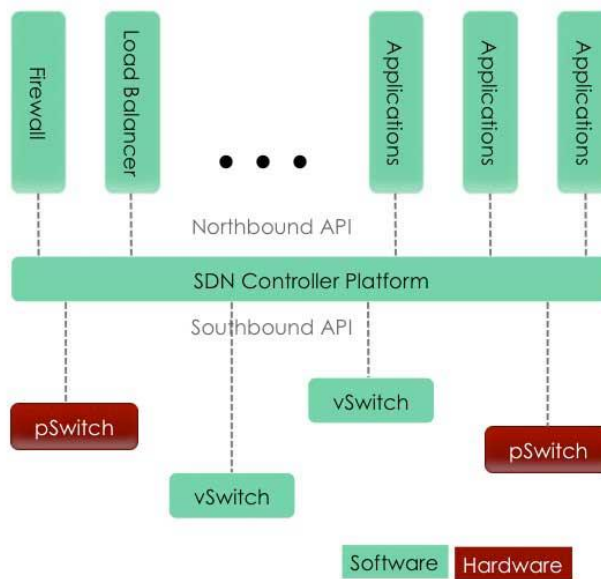


Figure 7. Hardware and software SDN architecture [16]

### 3.1 Enabling SDN in VANETs

Nowadays, interest is focused on smart mobility, which includes enhancing traffic conditions, travel efficiency, vehicle safety, and passengers comfort while on the road. These latter want to connect to the Internet everywhere on the road, subscribe to a variety of services, and get real-time information about traffic and facilities. These services are mainly provided by vehicular applications, which has to be able to deal with the high mobility of the network environment and consequently with the unreliable connectivity, both in Vehicle-to-Vehicle (V2V) and Vehicle-to-Infrastructure (V2I) communication. Road Side Units (RSUs) are usually located only at a few critical intersection points with short radio communication ranges. Consequently, connectivity is intermittent: it is often broken and re-established in a different location.

Hence, communication networks must be designed using a totally new approach, designing a new network paradigm that will be structured to minimize the impact of disconnections caused by vehicle mobility and improve reliability of communication in Vehicular Ad hoc NETWORKS (VANETs), promoting the development of smart mobility. The SDN paradigm is a suitable candidate, and it is expected to result in a change from the way in which vehicular networks were classically operated.

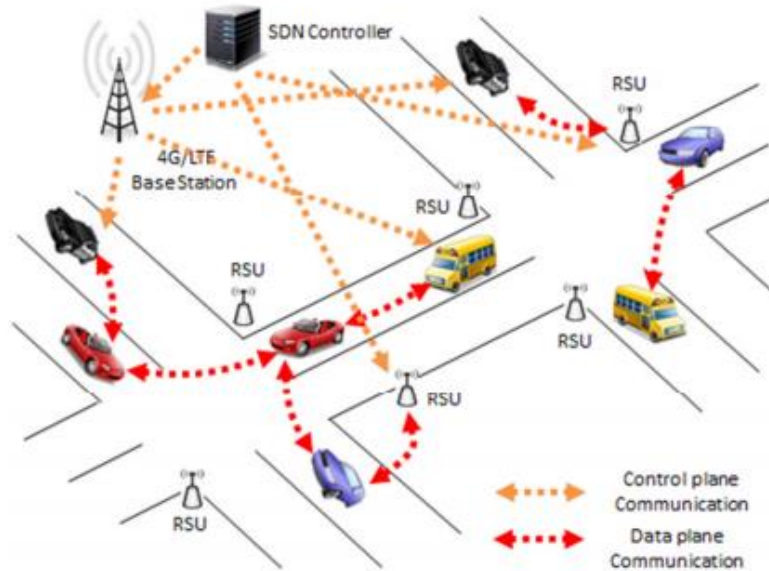


Figure 8. Software-Defined VANET Communications [13]

SDN has emerged as a flexible way to control the network in a systematic way, with OpenFlow as the most commonly used SDN protocol for communication between the SDN control plane and data plane [13]. The flexibility of SDN makes it an attractive approach that can be used to satisfy the requirements of VANET scenarios. Applying SDN principles to VANETs will bring the programmability and flexibility that is missing in today's distributed wireless networks, while simplifying network management and enabling new V2V and V2I services.

### 3.2 Software Defined VANETs

While the concept of SDN is the separation of control and data plane, there are differences in how a Software-Defined VANET can operate based on the degree of control of the SDN controller. This architecture is classified [13] into three operational modes:

- a. **Central Control Mode:** in this mode the SDN controller controls all the actions of underlying SDN wireless nodes and RSUs, it means that all the actions that the SDN data element performs are explicitly defined by the controller, the SDN controller will push down all the flow rules on how to treat traffic.



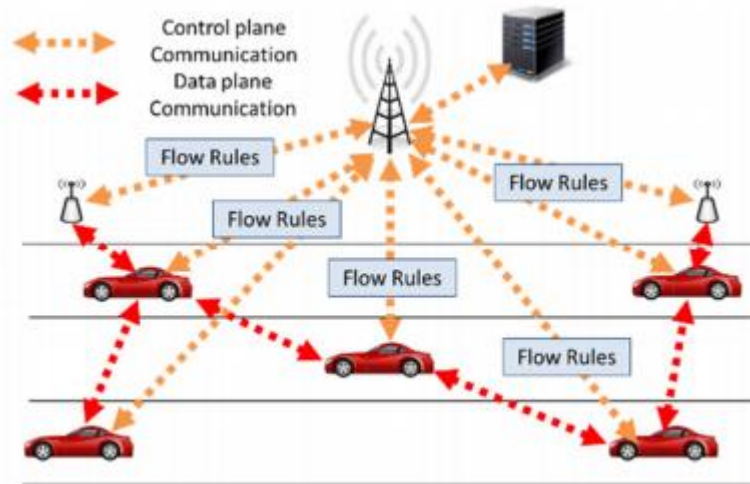


Figure 9. Central Control Mode [13]

- b. **Distributed Control Mode:** This is a mode where underlying SDN wireless nodes and RSUs do not operate under any supervision from the SDN controller during data packet delivery. This control mode in essence is very similar to the original self-organizing distributed network without any SDN features, except that the local agent on each SDN wireless node controls the behaviour of each individual node (e.g., run GPSR routing).

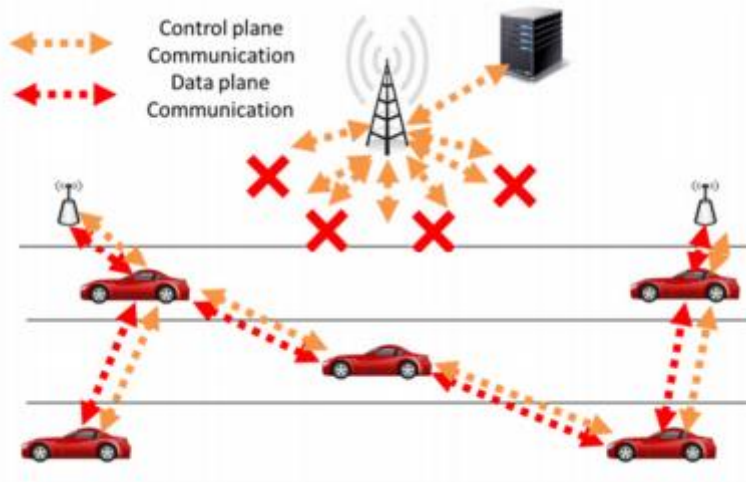


Figure 10. Distributed Control Mode [13]

- c. **Hybrid Control Mode:** This mode includes all the operational modes of a system where the SDN controller apply control anywhere between full and none. Figure 11 shows an example, where the SDN controller does not hold complete control, but instead can delegate control of packet processing details to local agents. Therefore, control traffic is exchanged between all SDN elements. One example would be that instead of sending complete flow rules, the SDN controller sends out policy rules, which define general behaviour, while the SDN wireless nodes and SDN RSUs use local intelligence for packet forwarding and flow level processing. In specific, the SDN controller instructs SDN wireless nodes and RSUs to run a specific routing protocol with certain parameters.

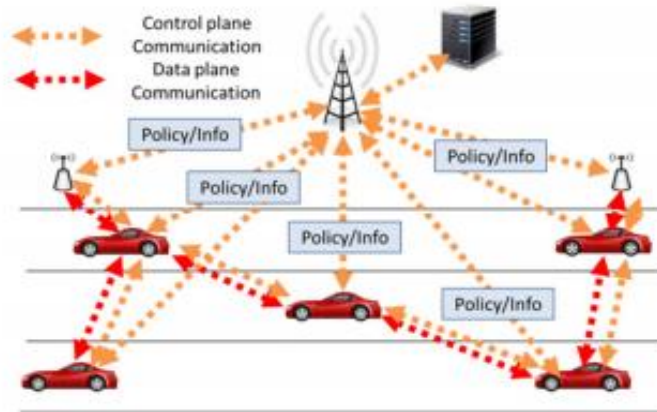


Figure 11. Hybrid Control Mode [13]

### 3.3 Software-Defined VANET benefits

Benefits of Software-Defined VANETs can be classified into the following three individual areas [13].

- Path Selection:** The awareness of SDN allows the system to make more informed routing decisions. For example, in a VANET scenario, data traffic can become unbalanced, either because the shortest path routing results in traffic focusing on some selected nodes, or because the application is video dominant, which occupies big bandwidth on the path. When this situation is discovered by the SDN controller, it can start a reroute traffic process to improve network utility and reduce congestion.
- Frequency/Channel selection:** When an SDN wireless node has multiple available wireless interfaces or configurable radios such as cognitive radios, an SDN-based VANET can allow better coordination of channel/frequency usage. For example, the SDN controller can dynamically decide at which time what type of traffic will use which radio interface/frequency. This can be used to reserve channels for emergency traffic for VANET emergency services.
- Power selection:** Because of the awareness, an SDN based VANET will have the information to decide whether changing the power of wireless interfaces and therefore its transmission range is a logical choice. For example, the SDN controller gathers neighbour information from SDN compliant wireless nodes and determines which node has a too sparse density and commands all nodes to achieve more reasonable packet delivery and reduce interference.

### 3.4 Software-Defined VANET services

Based on their benefits many services can be enhanced using a Software Defined VANET [13] as follows.

- SDN Assisted VANET Safety Service:** SDN can be used to reserve or limit specific frequencies so that emergency traffic (or otherwise privileged traffic, such as security) uses this reserved path. The difference between this and traditional emergency channels is that reservation in our architecture is configurable dynamically. The SDN controller can assign flows to these channels or remove them based on current traffic conditions and application requirements. This can also be used to offer different level of services based on policies. The way this can be done is by changing rules during an emergency period. Emergency traffic gets priority over the remaining traffic.
- SDN-based On Demand VANET Surveillance Service:** Surveillance service for emergency/authority vehicles is another area in which a Software-Defined VANET can be



deployed. The SDN controller simply inserts flow rules for the surveillance data to reach the requesting nodes.

- c. **Wireless Network Virtualization Service:** virtualization services aim to provide abstract logical networks over shared physical network resources. The idea is to let different flows choose different radios/interfaces using different frequencies. If the radio frequencies used by each individual network are different, individual networks' traffic are isolated from each other and we have thus effectively sliced the networks and created virtual wireless networks. One method would be the grouping of wireless nodes and RSUs, so each RSU only forwards traffic from a selected group of wireless nodes. Another more advanced method would be to incorporate time slicing. The control of which network uses which radio interface/frequency for which time period is done by the SDN controller, which makes the allocation of network traffic a programmable fashion. Time slicing for efficient OFDM spectrum allocation used for LTE networks can be applied in the Software Defined VANET to support one virtual wireless network per time slot. If multiple radio interfaces are available, multiple virtual networks can be supported in the same time slot.

## 4 Conclusions

The concept of VANETs have been emerged as a response to a significant demand on ensuring safe and reliable communication between vehicles as well as between vehicles and infrastructure elements (road side units). VANETs are currently receiving increased attention from manufacturers and researchers in order to improve safety on the roads or the proposed assistance to drivers. In the first part of the article after presenting the key ideas of VANETs and their communication types the most important features of vehicular ad-hoc networks have been discussed followed by typical application types and actual characteristic research directions.

In the second part of the article we focused on Software Defined Networking and its application possibilities in VANETs. The key idea of SDN is the centralized and programmable network flow management, which can result in an increased efficiency and decreased management costs. The flexibility of SDN allows it to satisfy the requirements of VANET scenarios, which can bring the programmability and flexibility that is missing in current distributed wireless networks, while simplifying network management and enabling new V2V and V2I services.

There are several directions that are worth investigating in field of software-defined VANET services, such as improvement of the security of emergency dissemination messages, road safety improvement, effective alternative methods when a group of nodes loses connection to the SDN controller, using computational intelligence techniques in optimal dynamical frequency power (range) selection, network virtualization, etc.

## Acknowledgment

This research is supported by **EFOP-3.6.1-16-2016-00006 "The development and enhancement of the research potential at Pallasz Athéné University"** project. The Project is supported by the Hungarian Government and co-financed by the European Social Fund.

## References

- [1] I. Boucetta, N. Djebrit, "Implémentation et amélioration d'un protocole de dissémination dans les VANETS," USTHB, Algiers, 2013.
- [2] Ku, I et al (2014). "Towards software-defined VANET: Architecture and services." 2014 13th Annual Mediterranean Ad Hoc Networking Workshop (MED-HOC-NET), pp. 103-110.
- [3] "En.wikipedia.org. (2017). Software-defined networking". [online] Available at: [https://en.wikipedia.org/wiki/Software-defined\\_networking](https://en.wikipedia.org/wiki/Software-defined_networking) [Accessed Feb. 2017].
- [4] Rasheed, Asim, et al. "Fleet & Convoy Management Using VANET." Journal of Computer Networks 1.1 (2013): pp. 1-9.

- [5] N. Houari et M. Delhoum, Sécurité routière & VANETs "ODP : Un Protocole Optimisé de Dissémination de messages d'urgence", USTHB, Algiers, 2011.
- [6] Zeadally, S. et al (2010). "Vehicular ad hoc networks (VANETS): status, results, and challenges. Telecommunication Systems", 50(4), pp. 217-241.
- [7] H. Hartenstein et K. P. Laberteaux, "VANET Vehicular Applications and InterNetworking Technologies", United Kingdom : Jhon Wiley and Sons Ltd., 2010.
- [8] Varum, T. et al. (2011). "Microstrip antenna array for multiband dedicated short range communication systems. Microwave and Optical Technology Letters", 53(12), pp. 2794-2796.
- [9] A. Benaidja, « Les réseaux inter-véhiculaires : Application à la sécurité routière », USTHB, Alger, 2010.
- [10] A. Ahizoune, "Un protocole de diffusion des messages dans les réseaux véhiculaires," University of Montréal, Montréal, 2011.
- [11] "Academic College Projects. (2017). Vanet Projects | Vanet Simulation | Vanet Projects in NS2". [online] Available at: <https://academiccollegeprojects.com/vanet-projects/> [Accessed Feb. 2017].
- [12] Cheng, Ho Ting et al. "Infotainment and road safety service support in vehicular networking from a communication perspective." (2010).
- [13] Kreutz, D. et al (2015). "Software-Defined Networking: A Comprehensive Survey." Proceedings of the IEEE, 103(1), pp.14-76.
- [14] Di Maio, A. et al (2016). "Enabling SDN in VANETs: What is the Impact on Security?". Sensors, 16(12), pp. 2077.
- [15] SDxCentral. (2017). "What's Software-Defined Networking (SDN)?" [online] Available at: <https://www.sdxcentral.com/sdn/definitions/what-the-definition-of-software-defined-networking-sdn/> [Accessed Feb. 2017].
- [16] GUIIS, I. (2017). "The SDN Gold Rush To The Northbound API". [online] SDxCentral. Available at: <https://www.sdxcentral.com/articles/contributed/the-sdn-gold-rush-to-the-northbound-api/2012/11/> [Accessed Feb. 2017].
- [17] Gagné, C. (2017). "Software-Defined Network (SDN) : comprendre les bases". [online] Blog.present.ca. Available at: <http://blog.present.ca/fr/software-defined-network-sdn-comprendre-les-bases> [Accessed Feb. 2017].