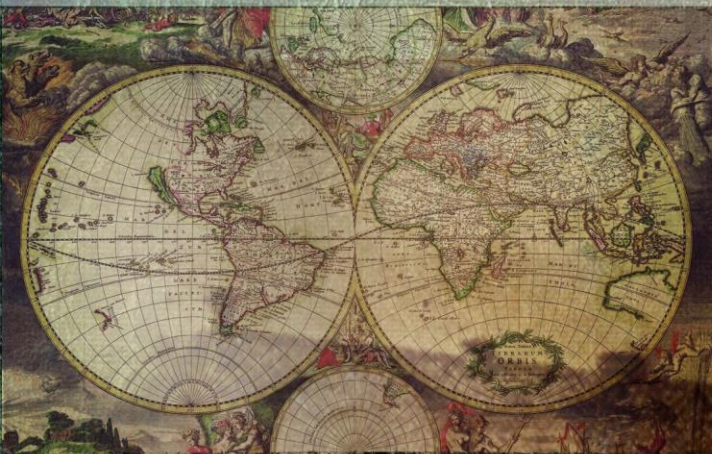


DANUBIUS NOSTER

2022/1-2.



A MAGYAR TUDOMÁNY NAPJA AZ EJF-EN 2021-BEN

AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

DANUBIUS NOSTER

X. évfolyam, 2022/1-2. szám

AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

Főszerkesztő:

Bordás Sándor

Szerkesztők:

Bakonyiné Kovács Bea, Pogány Csilla,
Tóth Sándor Attila

Szerkesztőbizottság:

Prof. Dr. Bacsó Róbert PhD,

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Ukrajna, Beregszász)

Prof. Mag. Dr. Heidelinde Johanna Balzarek, Dipl. Päd.,

Alsó-ausztriai Pedagógiai Főiskola (Ausztria, Baden)

Prof. Dr. sc. Emina Berbić Kolar PhD,

J. J. Strossmayer Egyetem (Horvátország, Eszék)

Dr. Debrenti Edit PhD,

Partiumi Keresztény Egyetem (Románia, Nagyvárad)

Dr. habil PaedDr. Dobay Beáta PhD,

Selye János Egyetem (Szlovákia, Komárom)

Dr. Horák Rita PhD,

ÚE, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Szerbia, Szabadka)

Prof. Dr. Kárpáti Andrea PhD,

Budapesti Corvinus Egyetem (Magyarország, Budapest)

Dr. Medve Zoltán PhD,

J. J. Strossmayer Egyetem (Horvátország, Eszék)

Dr. Viola Tamášová PhD,

DTI Egyetem (Máriatölgyes, Szlovákia)

Szakmai lektorok:

Bordás Sándor, Huszár-Samu Nóra, Kosóczki Tamás,
Manzné Jäger Mónika, Póla Péter, Szócs Krisztina, Tóth Sándor Attila

Lapalapító: Majdán János

Lapterv: Horváth Csaba Árpád

Kiadja: Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja

Felelős kiadó: az Eötvös József Főiskola rektora

Szerkesztőség: 6500 Baja, Szegedi út 2.

Telefon: (79) 524-624

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/1-2. sz.

A folyóiratszám az *Emberi Erőforrások Minisztériuma* támogatásával az
Eötvös József Főiskola tudományos folyóiratának,
a *Danubius Nosternek további nyomdai és online megjelentetése*
című pályázatból valósult meg.

Pályázati lebonyolító a *Petőfi Kulturális Ügynökség Nonprofit Zrt.*

Pályázati azonosító: FIT-SN-2021-0087



Eötvös József Főiskola

TARTALOM

<u>Bacsó Róbert–Pataki Gábor: A COVID-19 HATÁSA KÁRPÁTALJA TÁRSADALMI-GAZDASÁGI HELYZETÉRE</u>	5
<u>Bakacsi Zita: ZENEI ELEMÉK A MESÉKBEN – MESEFELDOLGOZÁS ZENÉVEL</u>	27
<u>Fehér Ágota–Bálint Ágnes: TEHETSÉGGONDOZÁS A PÉCSI REFORMÁTUS KOLLÉGIUMBAN RÉGEN ÉS MOST ÉVKÖNYVEK ÜZENETEI NYOMÁN</u>	43
<u>Fülöp Zoltán Ottó: MEGFÚSZEREZETT ÉLMÉNYEK A HAMBURGI SPICY'S GEWÜRZMUSEUMBAN</u>	63
<u>Horváth Réka: A FENNTARTHATÓSÁG PEDAGÓGIÁJA – A KÖRNYEZETI NEVELÉS BEMUTATÁSA AZ ÖKOISKOLA MŰKÖDÉSÉN KERESZTÜL</u>	79
<u>Manz Adelheid: HIÁNYZÓ LÁNCSZEM A MAGYARORSZÁGI NEMZETISÉGI NEVELÉSI ÉS KÉPZÉSI STRUKTÚRÁBAN</u>	99
<u>Pajrok Andor: A KÖLTSÉGINFORMÁCIÓK SZEREPE A DÖNTÉSHOZATALBAN, A MAGYAR SZÁLLODAIPAR KÖRÉBEN VÉGZETT EMPIRIKUS KUTATÁS EREDMÉNYE</u>	111
<u>Sós Katalin: MŰVÉSZETI ÉLMÉNYEK A FIZIKAOKTATÁSBAN</u>	125
<u>Szettele Katinka: A HAZATÉRÉS ILLÚZIÓJA. IDENTITÁS ÉS ÖNMEGHATÁROZÁS FRANZ KAFKA HAZATÉRÉS CÍMŰ MŰVÉBEN</u>	139
<u>Szócs Krisztina: A COVID-19 OKOZTA DIGITÁLIS OKTATÁSRA ÁTÁLLÁS HATÁSA A NYELVTANULÓK AUTONÓMIÁJÁRA ÉS AZ ÖNÁLLÓ NYELVTANULÁSSAL KAPCSOLATOS MEGGYŐZŐDÉSEIKRE</u>	145
<u>Tóth Sándor Attila: DOBAI PÉTER VERSEI KISFALUDY KÁROLY FESTMÉNYEIRŐL</u>	155
<u>Vitéz Ferenc: A VERS MATEMATIKÁJA</u>	175
<u>Ladányi Éva: AZ ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓ GYERMEKKORBAN RECENZÍÓ AZ <i>ASSESSING MASTERY MOTIVATION IN CHILDREN USING THE DIMENSIONS OF MASTERY QUESTIONNAIRE (DMQ)</i> CÍMŰ KÖNYVRŐL</u>	197

Bacsó Róbert–Pataki Gábor

A COVID-19 HATÁSA KÁRPÁTALJA TÁRSADALMI- GAZDASÁGI HELYZETÉRE

Bevezető

E tanulmány célja, hogy bemutassa a COVID-19 pandémia hatását Kárpátalja társadalmi-gazdasági helyzetére vonatkozóan. A járvány elindulását követően, a 2020-as évben már kutattuk a vállalkozásokra gyakorolt első sokkhatást. Amint belemélyültünk a vállalkozások elemzésébe, rögtön láttuk, hogy égetően fontos a további társadalmi, gazdasági csoportok (lakosság, oktatás, egészségügyi ellátás stb.) vizsgálata is.

A vállalkozásokból származó jövedelmeken túl, sokkal számottevőbb – főleg Kárpátalján – a háztartások munkavállalói és egyéb jövedelmei. Sajnos ezt a területet is komolyan érintette a pandémia, ezért is indokolt, hogy értékeltük 2021-ben a munkavállalók helyzetét és a családok vagyoni, jövedelmi állapotát. Szükségesnek látjuk az egyes intézményrendszerek feltérképezését is, mint például az oktatási -, egészségügyi rendszer, kultúra stb. Azonban ezek a társadalmat alkotó főbb pillérek túlmutatnak jelen kutatás lehetőségein, ezért a kivitelezési oldalról nézve a fókusz csak az oktatás helyzetére kívántuk fordítani az online-offline trendek és kárpátaljai válaszok megismerésében.

A csoportos kutatásunk oktatási részének két fő bázisa a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Beregszász) és az Ungvári Nemzeti Egyetem (Ungvár). Az intézményeken keresztül a lokális, nemzetiségi aspektusokat is tudtuk vizsgálni, valamint a felsőoktatásra ható pandémiás hatásokat elemezni. Látható, hogy nemcsak globálisan, de helyi viszonylatban is a helyzet hasonló mintázatot mutat, viszont lokálisan is érzékelhető különbségek oktatási intézmények között, valamint az oktatási rendszer egyes szintjei között.

A lakossági (nagy mintás) kutatás szintén figyelembe vette a nemzetiségi aspektusokat is, de az elsődleges célunk az volt, hogy részletekbe menően feltérképeztük a jövedelmi, vagyoni és egyéb gazdasági tendenciákat, valamint a szociális életben megnyilvánuló járványhatásokat.

Anyag és módszer

Bevezetésben megfogalmazott központi cél tehát az, hogy folytassuk a korábbi pandémia hatáselemzés vizsgálatunkat Kárpátalján olyan formában, hogy kiszélesítsük a célcsoportot a következő irányokba:

- háztartások vagyoni, jövedelmi helyzetének vizsgálata a járvány tükrében;
- a munkavállalói jövedelmek és mobilitás megváltozásának hatásvizsgálata;
- a pandémia felsőoktatásra gyakorolt hatásának az elemzése;

Mivel a csoportos kutatás felsőoktatásra vonatkozó egysége két lábon áll (Rákóczi Főiskola és Ungvári Egyetem), ezért lehetőségünk volt összehasonlító elemzést készíteni olyan formában, hogy megvizsgáljuk a beregszászi és ungvári térség közötti különbségeket (amennyiben szignifikánsan léteznek), értékeljük a pandémia a két oktatási intézményre gyakorolt hatásait és az azokra adott válaszokat.

A kutatási cél bár összetett, de jelen tanulmány keretei között főleg a primőr kutatási eredményeket tudjuk feldolgozni. Az információkat kérdőíves, valamint mélyinterjú módszerével kívánunk megszerezni, az alábbi három forráson keresztül:

1. hólabda módszerrel két irányba elindítani az online és offline kérdőíves kutatást (egyrészt a beregszászi főiskola irányából magyar nyelvű kérdőíven keresztül a magyar lakosságot megcélozva, másrészt az ungvári egyetemről indulva ukrán és magyar nyelvű kérdőíves kutatást az ukrán oktatók, hallgatók és lakosság számára);
2. kérdőíves kutatás a két felsőoktatási intézményben a hallgatókkal és az oktatókkal, melynek központi kérdése, hogy milyen kihívások elé állt az oktatás a pandémia következtében és mennyire sikerült erre megfelelő válaszokat adni az elmúlt egy év során.

A kutatás számszerű összefoglaló eredményeit az 1. táblázat szemlélteti.

Válaszadók (oktatás)	II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	Ungvári Nemzeti Egyetem	Mindösszesen:
<i>Hallgatók</i>	98	41	139
<i>Oktatók</i>	31	33	64
Összesen	129	74	203
Válaszadók (lakossági)	Magyar kérdőív	Ukrán kérdőív	Mindösszesen
Összesen	400	63	463

Kérdőíves kutatás input eredmények 2021-ben (1. táblázat) Forrás: Saját felmérés.

A felmérés eredményeit az egyes fejezetekben az itt látható input adatokból nyertük, ami a felsőoktatás esetében összesen 203 válaszadót jelent, a lakossági kutatásnál pedig 463 főt. Az online kérdőív terjesztésébe bevontuk a megye különböző pontjain élő főiskolai és egyetemi hallgatókat a terjesztésbe, valamint ugyanúgy lehetőséget biztosítottunk a két felsőoktatási intézményének, hogy kitöltsék. Ezen kívül, hogy növeljük a reprezentativitást és minél több településről és társadalmi-gazdasági szituációból érkező családot elérjünk, mind az ukrán, mind a magyar nyelvű kérdőívhez fizetett facebook hirdetest alkalmaztunk. E technika bevonása

után ugrott jelentősen a kitöltők száma és az egyes kistérségek közötti eloszlás arányossága is.

Mind az oktatási, mind a lakossági felmérés esetében paralel módon alkalmaztuk a magyar és ukrán nyelvű kérdőív formát, majd a felmérés lezárásával összesítettük magyar nyelven az adatokat, illetve az etnicitás különbségeinek értékelése végett külön is értékeltük az eredményeket.

Fontos még tudni, hogy az oktatási felmérés 2021 tavaszán (február-április), míg a lakosságit 2021 őszén (október) végeztük.

A kutatási módszertan összetettsége volt a garancia arra, hogy a szerteágazó társadalmi-gazdasági érdekcsoportok, lakossági szegumentumok szempontjait reálisan lássuk és erről objektív képet tudjuk felmutatni e tanulmány keretén belül.

Irodalmi áttekintés

Jelen tanulmány keretei között nincs módunkban kifejteni részletesen a téma nemzetközi, magyarországi és ukrán aspektusait. Viszont a primőr kutatás elkezdése előtt elvégeztük ezt a kitekintést, melynek legfontosabb következtetéseit szeretnénk itt összefoglalni.

A járvány értékelésénél az első fontos következtetés, hogy a mintázat nagyon hasonló a járvány kezdeténél, de az egyes országok és kormányzatok által adott válaszok már másak, így két év elteltével napjaink helyzete eltérést jelez világvizonylatban (Johns Hopkins CSSE).¹

Az egészségügy esetében természetesen már az is jelentős különbségeket generál, hogy adott ország milyen egészségügyi rendszerrel fogadta a járványt, majd pedig, hogy milyen ütemben, gyorsaságban, költségvetési források mekkora mértékű átcsoportosításával tudtak reagálni az operatív törzsek, a kormányzatok (www.businesswire.com).

Az oktatás tekintetében szintén változó eredményeket látunk annak függvényében, hogy mennyire fejlett, de ami talán mégfontosabb, rugalmas oktatási rendszer van az adott országban. Ahol korábban is alkalmaztak már távoktatási rendszereket, hatékonyan beépítették a digitális tudást a diákok és oktatók mindennapi életében, ott hatékonyabb volt az átállás folyamata. A sok negatív hatás mellett, mindenképp elmondható, hogy a járvány javára írható a digitális készségfejlődés elsősorban a tanároknál, a technológia fejlődést az oktatási szférában (főleg szoftveresen), új módszertanok kidolgozását stb.² Viszont egyértelműen elmondható, hogy főleg az oktatási rendszer alsó szintjén (elemi, általános és több országban a középiskolai szint) hatalmas károkat szenvedett el, mivel kvázi megállt a tanítás a járvány-hullámok főbb szakaszainál. Fontos megjegyezni, hogy ez a járvány nem csak az oktatási intézmények szempontjából jelentett

¹ <https://gisanddata.maps.arcgis.com/apps/dashboards/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6>

² www.who.int, 2009, Curto, M., Girardi, N., Lionetto, L., Ciavarella, G. M., Ferracuti, S., & Baldessarini, R. J.: *Systematic review of clozapine cardiotoxicity*. Current Psychiatry Reports, 2016/18(7), 1–18.; Ferguson, N., Cummings, D., Fraser, C. et al. *Strategies for mitigating an influenza pandemic*. Nature, 2006, 442, 448–452. <https://www.nature.com/articles/nature04795>

technológiailag kihívást, hanem a családoknak is, mivel egy légtérben kellett több generációnak egyszerre dolgozni, tanulni, élni, valamint akkor tudtak a diákok bekapcsolódni az oktatási folyamatba, ha rendelkezésükre állt a megfelelő technika. Emiatt jelentős hatékonyságbeli eltérés van a járvány tekintetében a világ fejlett és fejlődő országai között.³

A társadalmi hatásvizsgálat közé sorolható a pandémia politika változásokra gyakorolt hatása is. A szakirodalmak értékelése alapján a hatást kettősnek mutatják be: egyrészt több kormányzat megerősödött, mivel a cselekvőképességük bizonyítása révén növekedett a társadalmi elfogadottságuk.⁴ Viszont, amikor a járvány első hullámai egybeestek a választásokkal, akkor a kényszerű korlátozások miatti lakossági elégedetlenség kivetült a regnáló kormány elfogadottságára (lásd az amerikai elnökválasztást).⁵

Fontosnak tartottuk a társadalmi hatások között megemlíteni az un. mentálhigiénés következményeket. Ugyanis nem elégséges csak a rövidtávú hatásokat értékelni, hanem a lelki tényezők post-covid hatásaira is érdemes kitérni.⁶ E témában végzett kutatások kimutatták a pszichológiai stressz, a depressziós és szorongásos tünetek, valamint az addiktív viselkedésformák gyakoriságának növekedését. Amennyiben nem kezelik az egyes társadalmak ezeket a jeleket, akkor ennek hatása lesz a későbbiekben az egészségügyre (pszicho-szomatikus betegségek), valamint a gazdaságra is (teljesítmény kiesés, romló közmorál és gazdasági aktivitás).

A szakirodalmi feldolgozás második fontos lába a gazdasági hatások elemzése volt. Megvizsgáltuk a járvány elején közétett prognózisok és a jelenlegi helyzet tényleges állapotát. Bár még a 4. hullámban vagyunk, de a két hullám között láthatóvá vált a gazdaság visszapattanásának az első eredményei. Tehát azt a következtetést tudjuk levonni, hogy azok az elmezői jóslatok valósultak meg, amelyek a „V”-alakú gazdasági teljesítményt látták reálisnak. Makrogazdaságilag egyszerre volt jelen a kínálati- és a keresleti sokk. A kínálati azért, mert a lezárások következtében csökkent a termelés, kereslet pedig a lakossági fogyasztások jelentős visszaszorulása miatt következett be. E hatások kivédése érdekében a kormányzatok jelentős költségekbe kezdtek, valamint erőteljesen szorgalmazzák az oltakozást és annak kiterjesztését kvázi mindenki számára, hogy a lezárások ne akadályozzák a termelést, szolgáltatást és így ne legyenek újabb kínálati

³ Gwang-Chol Chang–Satoko Yano (2020): *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. UNESCO's Section of Education Policy <https://gemreportunesco.wpcostaging.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>, WEF 2020.

⁴ Böcskei B.–Szabó A.–Szikra D.: *Mekkora és kié legyen a koronavírus utáni állam? Segítség hiányában, állami szerepvállalás, felelősség a koronavírus-járvány időszakában*. Kutatási Projekt. ELKH, TKPI, 2020.

⁵ METZ R.–ÁRPÁSI B.: *Miért sereglünk a vezetők köré, ha baj van? A koronavírus-járvány nemzetegyesítő hatása*. In: Böcskei B.–Körösné A.–Szabó A. (szerk.) *Vírusba oltott politika. Világjárvány és politikatudomány*. TK Politikatudományi Intézet – Napvilág Kiadó, Bp., 31–43.

⁶ OSVÁTH P.: *A COVID-19-pandémia mentálhigiénés következményei. Hogyan tudunk felkészülni a pszichodémiás krízisre?* Pécsi Tudományegyetem. 2021. 366–374.

sokkhatások. A szakirodalmi bemutatásban részletesen elemeztük az egyéb makro-mutatókat és a várható további tendenciákat.⁷

Társadalmi helyzetkép vizsgálata kérdőíves felmérés segítségével

A társadalmi helyzetkép tekintetében egy nagymintás kérdőíves kutatást valósítottunk meg (a kutatás részletét lásd az anyag és módszer fejezetben). A 463 fős mintából következtetéseket tudunk levonni társadalmi-gazdasági kérdésekben. Ebben az alfejezetben társadalmi kérdéseket vizsgálunk. A közel 30 kérdés zöme gazdasági jellegű, de fontos társadalmi kérdések esetében is próbáltuk a lakosság véleményét felmérni. A továbbiakban a fejezet első részében a minta általános társadalmi következtetéseit mutatjuk be, majd pedig a járványhatás mérését vizsgáljuk meg.

Társadalmi helyzetkép általános bemutatása a minta alapján

A kérdőív magyar és ukrán nyelven lett elkészítve és célirányosan eljuttatva magyar és ukrán ajkú lakosság számára. A magyar lakosság túlreprezentált, ugyanis 400 fő töltötte ki (ez volt az elsődleges célcsoport a kutatási tervnél), s további 63 fő ukrán kitöltő, akik összehasonlítási alapot képeznek, s így vizsgálni tudtuk az etnicitást is.

Magyar kérdőív		Ukrán kérdőív	
Kistérség neve	Megosz. (%)	Kistérség neve	Megosz. (%)
Beregszászi Kistérség	38,0%	Ungvári Kistérség	34,4%
Nagybégányi Kistérség	11,0%	Munkácsi Kistérség	18,0%
Mezőkaszonyi Kistérség	8,5%	Beregszászi Kistérség	16,4%
Tiszapéterfalvai Kistérség	8,0%	Nagyszőlősi Kistérség	11,5%
Nagydobronyi Kistérség	6,5%	Irsavai Kistérség	4,9%
Bátyúi Kistérség	5,8%	Husztai Kistérség	9,8%
Tiszaújlaki Kistérség	5,0%	Bátyui Kistérség	1,6%
Szürtei Kistérség	4,0%	Nagybereznai Kistérség	1,6%
Munkácsi Kistérség	3,5%	Horinyouszka	1,6%
Csapi Kistérség	3,0%		
Nagyberegzi Kistérség	1,8%		
Nagyszőlősi Kistérség	1,5%		

⁷ Vö. KAPICKA, M., RUPERT, P.: *Labor markets during pandemics*. 2020. UC Santa Barbara. http://www.covid-19researchconduit.org/wpcontent/uploads/2020/04/Kapi%C4%8Dka_Rupert_Epid [2020.08.13]. *MNB, 2020, Portfólió, 2020, Állami számvevőszék, 2021. www.mckinsey.com*

Ungvári Kistérség	1,3%	A kérdőíves kutatás magyar és ukrán mintájának %-os eloszlása.
Gorondi Kistérség	0,5%	
Viski Kistérség	0,5%	
Homoki Kistérség	0,3%	
Huszi Kistérség	0,5%	
Nagylucskai Kistérség	0,5%	

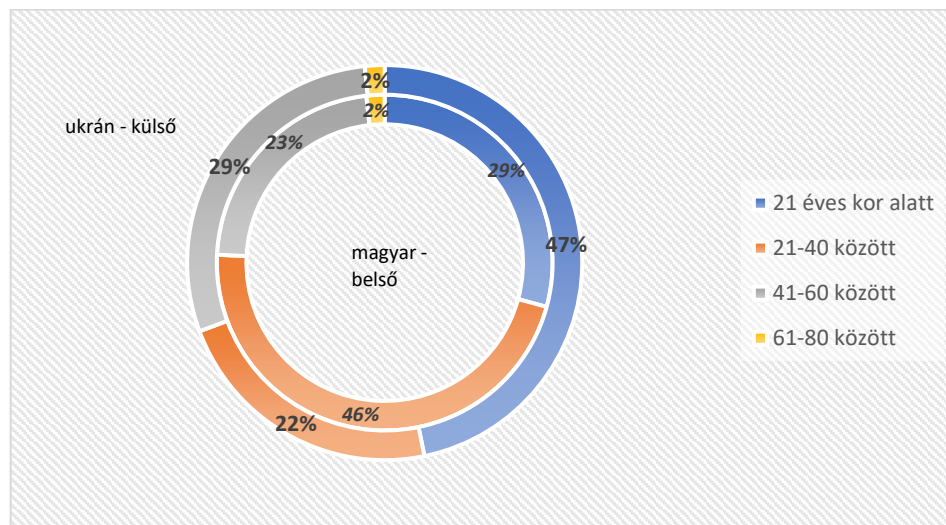
A kérdőíves kutatás magyar és ukrán mintájának %-os eloszlása (2. táblázat)

Forrás: saját felmérés.

A nyelvi háttér jól determinálta a kitöltés földrajzi megoszlását is. Jellegzetesen a határmenti magyar falvak, főleg a beregszászi járáshoz tartozó zömében magyar kistérségekből jött a válaszok többsége. Az ukrán nyelvű kérdőívet pedig főleg a nagyobb városok lakossága adta (Ungvár, Munkács, Nagyszőlős).

Nemek tekintetében egyforma a mintázat etnikai téren, ami azt jelenti, hogy zömében nők töltötték ki a kérdőíveket (78-79 %).

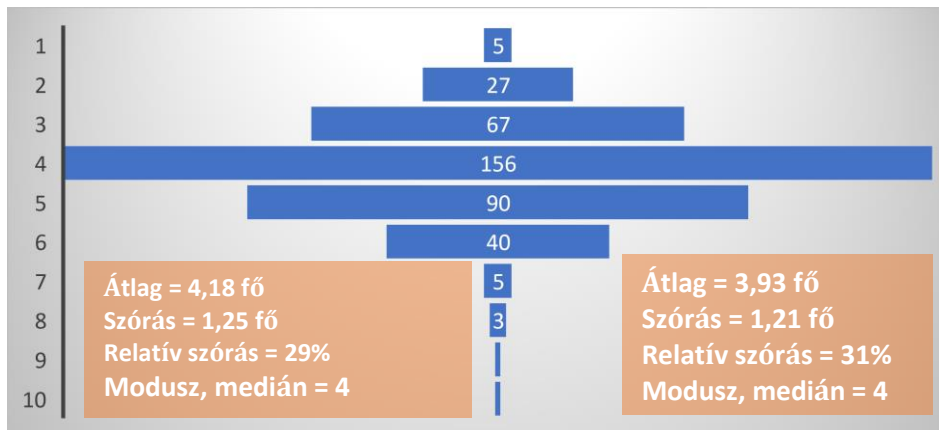
Életkori megoszlás viszonylatában viszont már jelentős eltérések vannak. A magyar kitöltők csupán 29 %-a 21 éves kor alatti, míg az ukrán kitöltők majdnem fele. Viszont a 41-60 éves korosztály ezt kompenzálja, így a becsült átlag közel 30 éves mind a két mintában.



Életkor szerinti megoszlás (1. ábra) Forrás: saját felmérés.

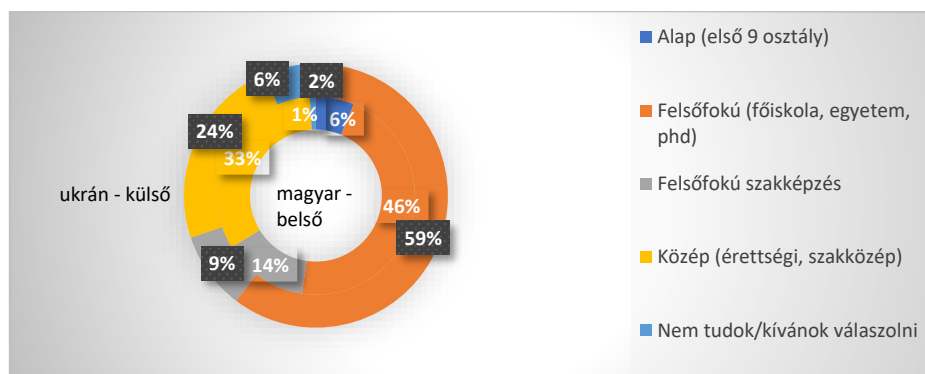
Családi állapot tekintetében mind a két mintában többségben a házasok voltak, bár az ukrán minta esetében nem volt jelentős különbség a házas és a nőtlen/hajadon kitöltők között (44-39 %, míg a magyar minta esetében 52-32 % a házasok javára).

Az általános információk tekintetében fontos szempont a családok nagyságának a vizsgálata. A következő kérdés azt taglalta, hogy a kitöltő családjának hány tagja van.



Családtagok száma (magyar minta) (2. ábra) Forrás: saját felmérés.

Az ábrán jól látható, hogy a legtipikusabb eset az, amikor 4 családtag van egy családban. Ez mind a két mintában egyforma, viszont az átlagszám valamivel magasabb a magyaroknál (4,18 családtag/család), mint az ukrán mintában (3,93), valamint az utóbbi esetben a heterogenitás is magasabb. Iskolai végzettség tekintetében felsőfokú végzettséggel rendelkeztek az ukrán mintában a kitöltők 59 %, míg a magyarnál 46 %. A különbség leginkább abban van, hogy a magyar válaszadók nagyobb arányban végeztek un. felsőfokú szakképzést, valamint nagyobb azok aránya is, akik középfokú végzettséggel rendelkeznek. A magyar minta esetében viszonylag magasabb az alapfokú végzettséggel rendelkezők aránya is (6,3 %, míg az ukránál csupán egy válaszadó volt).



Iskolai végzettség (3. ábra) Forrás: saját felmérés.

Vizsgáltuk a kiskorúak számát is a mintában lévő családoknál. Mind a két mintában a leggyakoribb válasz az volt, hogy nincs kiskorú gyermek a családban. Csúppán a magyar kitöltők 4,8 %-nál van három és csak 8 főnél háromnál több kiskorú gyermek. A becslést átlag 1,03 kiskorú. Az ukrán mintában ez a mutató még alacsonyabb, csúppán 0,89 kiskorú jut átlagosan egy családra.

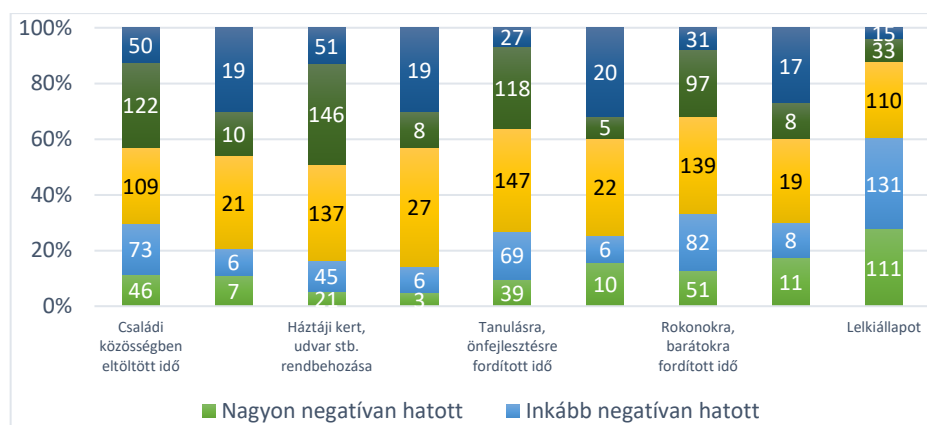
Pandémia társadalmi következményei a kutatás fényében

Pandémia társadalmi következményeit egy többtényezős értékelési skála segítségével vizsgáltuk, amiben egyaránt voltak társadalmi és gazdasági természetű faktorok. Most vizsgáljuk meg e kérdés társadalmi tényezőit.

A kutatás öt társadalmi hatást vizsgált:

1. Családi közösségben eltöltött idő
2. Háztáji kert, udvar stb. rendbehozása
3. Tanulásra, önfelkészítésre fordított idő
4. Rokonokra, barátokra fordított idő
5. Lelkiállapot

Az eredményeket először az alábbi ábra segítségével kívánjuk szemléltetni.

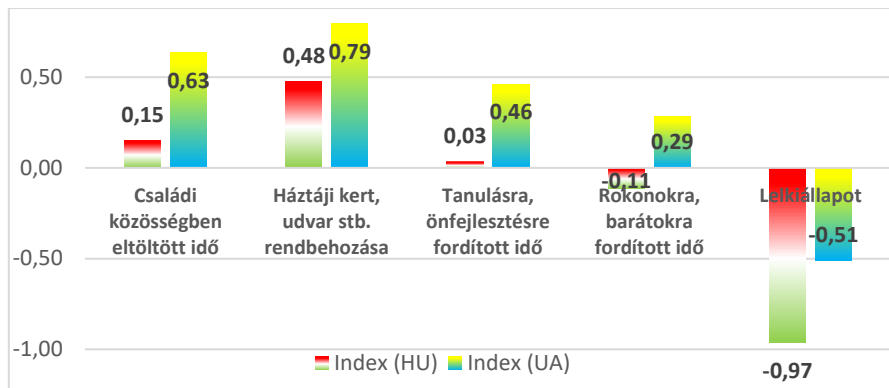


Társadalmi faktorok és a pandémia kapcsolata (A járvány mennyire változtatta meg családja helyzetét az alábbi területeken?) (4. ábra) Forrás: saját felmérés.

Az ábra első oszlopa az adott kategórián belül a magyar kérdőívre kapott válaszokat, míg a második az ukrán lakossági válaszokat szemlélteti. Ránézésre látható, hogy a leginkább negatív e tényezők közül a lelkiállapotra való hatás. Nagyon pozitív, vagy pozitív jelölést kaptak átlagosan azok a tényezők, amely a családi otthonhoz kötődtek (háztáji kert, udvar stb. rendbehozatala a járvány alatt, vagy pedig a családi közösségben eltöltött idő).

A vizsgálat objektív összehasonlítása érdekében kialakítottunk egy elége-
dettségi indexet, amely a szerint jött létre, hogy az egyes kvalitatív jelzőket

számértékkel láttunk el (Nagyon negatívan hatott = -3, Semleges =0, Nagyon pozitív = +3). Ennek megfelelően, ha az index értéke nullához közelít, az azt jelenti, hogy nem volt jelentős hatása a járválynak, amennyiben negatív tartományba nő, akkor igen rossz a hatás, ellentétes esetben pedig inkább jó hatással volt a járvány az adott társadalmi faktorra. Az alábbi ábra szemlélteti az indexet a magyar és az ukrán minta esetében különválasztva.



Társadalmi tényezők index-mutatói a magyar-ukrán minta összehasonlításában (5. ábra)
Forrás: saját felmérés.

Az ábra jól szemlélteti, hogy a családi közösségben eltöltött idő tényezőt vizsgálva a lakosság többsége pozitívan tekint vissza a járványhelyzet időszakára. Igaz, szignifikáns különbség van a magyar és az ukrán minta között, ugyanis az utóbbi esetben jóval magasabb a mutató értéke a pozitív tartományban. Ez a különbség a további két tényező esetében is fennáll (háztáji kert, udvar, valamint tanulásra, önfelkészítésre fordított idő), ami azt mutatja, általában az ukrán lakosság pozitívabbnak értékelték a járvány társadalmi hatásait, mint a magyarok. A tanulásra, önfelkészítésre fordított idő a magyar minta esetében a semleges tartomány közelében van, viszont a háztáji kert, udvar stb. fejlesztése, mint pozitív hozadék ennél a szegmensnél is magas besorolást kapott (+0,48).

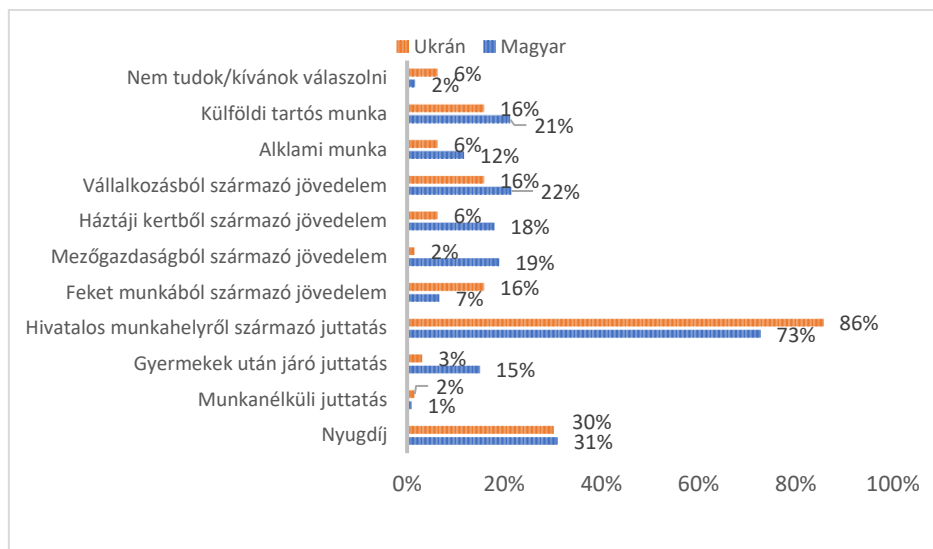
A lakosság gazdasági helyzetértékelése kérdőíves felmérés segítségével

A kérdőíves kutatás második pillérje a gazdasági helyzetfelmérés a lakosság nézőpontjából. Korábbi kutatásaink nagymintás felmérésének fókuszában a vállalkozások álltak, melyen keresztül az első év járványhelyzetét vizsgáltuk. Most viszont szélesítettük a vizsgálódást a teljes lakosságra, s itt próbáltuk feltérképezni a jövedelmi, vagyoni és egyéb gazdasági paraméterek szerinti helyzetet.

Az előző fejezetnél eljutottunk odáig, hogy bemutattuk a családok szociális állapotát. A kérdőív következő kérdése sorrendileg azt vizsgálta, hogy a család munkaképes korú tagjai közül hánynak van munkahelye, vagy dolgozik a saját

vállalkozásában. A válaszok közül a leggyakoribb érték a kettő fő, s ennél a kérdésnél nem jelentkezik szignifikáns eltérés a magyar és ukrán minta között (átlagos létszám a magyar mintában 2,06, az ukránnál 2,05 fő/ család). Olyan eset, hogy a családban senkinek se legyen munkahelye, nem éri el az összes válaszadó 1/20-át (magyar 4,3 %, ukrán 4,8 %).

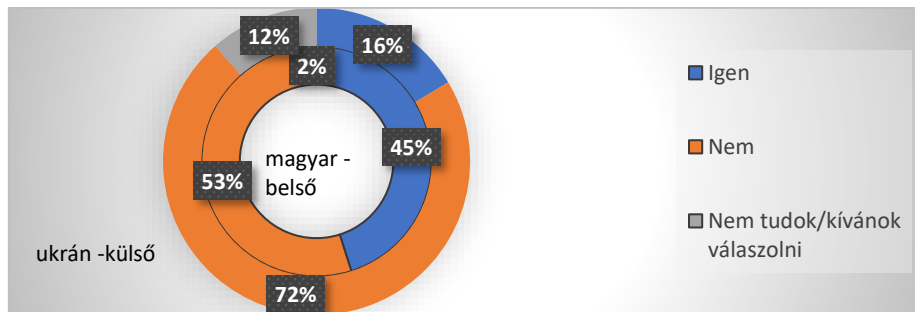
A lakosság gazdasági helyzeténél az egyik legfontosabb mutató, hogy milyen jövedelemforrásból élnek a kárpátaljai családok. A megadott válasz kategóriákon belül többet is kiválaszthattak, amely leginkább jellemző a családjukban. Ennek eredményeként a következő ábra született.



Lakosság jövedelemforrásai Kárpátalján a minta alapján (6. ábra)
 Forrás: saját felmérés.

A leggyakoribb érték nem okozott meglepetést. A legtöbben a hivatalos munkahelyet jelölték be, bár 13 %-os eltérés látható az ukránok javára (magyar 73 %, ukrán 86 %). A következő leggyakoribb érték a nyugdíj, ugyanis a legtöbb családnál van nyugdíjas (bár ezt változóan számítják be a teljes család jövedelmének). Amit érdemes vizsgálni, hogy melyek azok a jövedelemforrások, amik eltérő mintázatot mutatnak a magyar és ukrán lakosság között. Látható, hogy a gyermek után járó juttatás, valamint a háztáji kert jövedelemkiegészítő szerepe szignifikánsan magasabb a magyar lakoságnál (az utóbbi azért lehetséges, mert az ukrán lakosság többnyire városi válaszadók voltak). Fordított eset, amikor az ukrán lakosság jelenik meg nagyobb mértékben az a „Fekete munkából származó jövedelem” (16 % ukrán és 7 % magyar). Természetesen ezek a százalékok a statisztikai hibahatár közelében mozognak, tehát ilyen kis értékek esetében mélyreható következtetést nehéz levonni.

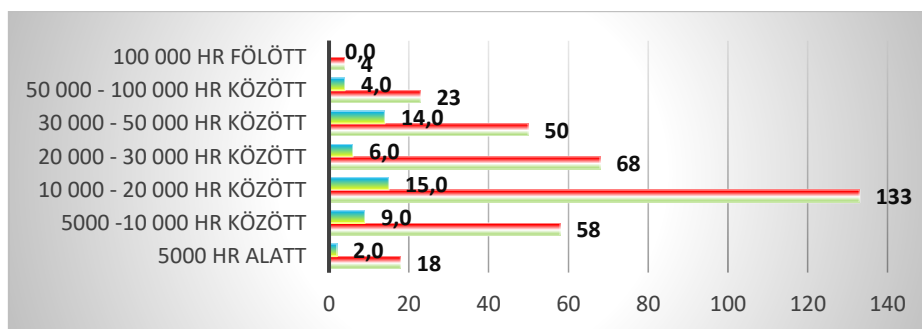
Külön kérdésben vizsgáltuk a külföldi munkavállalás tendenciáját, amit az alábbi ábra szemléltet.



Külföldi munkavállalás mennyire jellemző az elmúlt években? (7. ábra)
Forrás: saját felmérés.

Az eredmény igencsak szemléletes. Látható, hogy míg az ukránok esetében csupán a válaszadók 16 %-nál jelentkezett a családban a külföldi munkavállalás, addig a magyaroknál majdnem minden második családnál (45%).

Az aktuális családi jövedelmet egy zárt skála segítségével próbáltuk becsülni. Eredményként látható, hogy mind a két náció esetében a leggyakoribb jövedelemsáv a 10 és 20 ezer UAH közötti (100-200 ezer HUF).



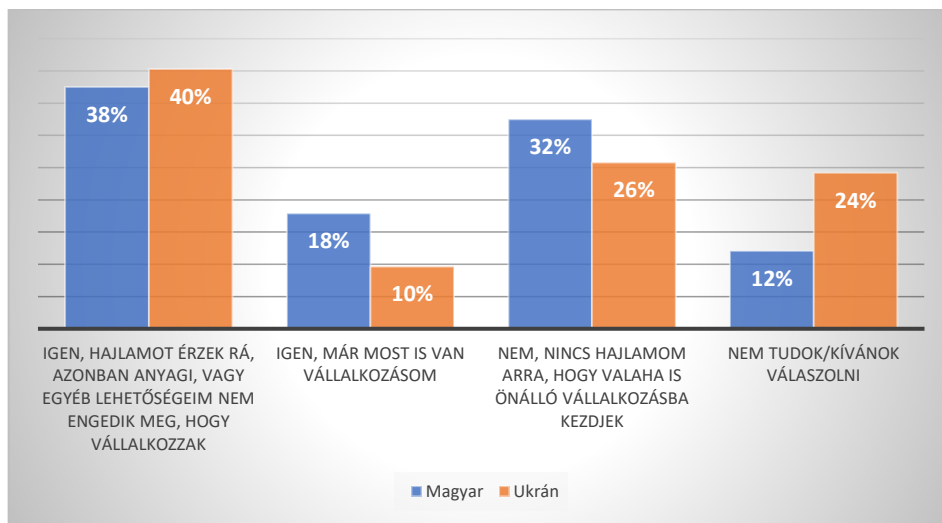
Lakosság jövedelmének a becslése (8. ábra)
Forrás: saját felmérés.

Az átlag a magyar kitöltők között 23 728 UAH (közel 250 000 HUF), míg az ukrán válaszadók esetében 26 150 UAH (kb. 280-290 ezer HUF). Viszont mindkét minta esetében nagy a változékonyság (86-90 %-os relatív szórás jellemzi), tehát heterogén a minta. Érdeemes lehet a további vizsgálatokat végezni és az egyes homogén csoportokat tovább elemezni.

A jövedelmi helyzetet a kérdéseknél tovább cizelláltuk. Azt is mértük, hogy mennyire jellemző a szezonális. A magyar mintában azt látjuk, hogy a kitöltők

felénél van hatása az évszakoknak, míg a másikonál nem jellemző (166 igen, 171 nem és 56 talán). Az ukrán minta esetében dominálnak a nemleges válaszok (65,1 %). Akik viszont azt jelölték be, hogy van hatása az évszaknak, azoknál szignifikánsan a nyár jelentkezik, mint kiemelkedő időszak (203 érintett válaszból 155 ezt jelölte meg a magyarok közül; a 20 releváns ukrán válaszból pedig 15-en szintén a nyarat választották).

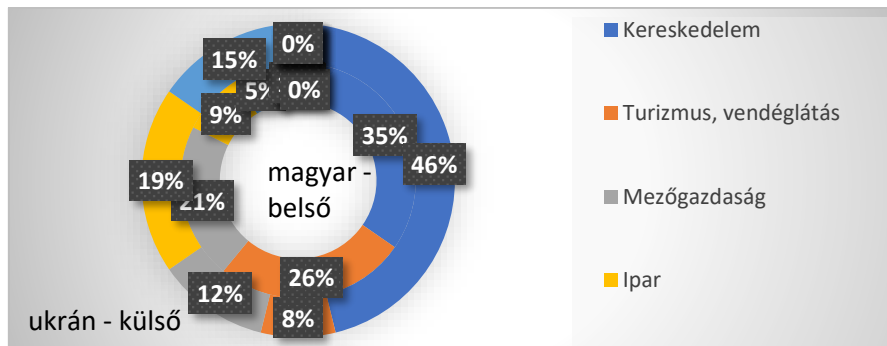
A következő kérdésben a vállalkozói hajlamot vizsgáltuk.



Ön, vagy családjának bármely felnőtt tagja érez-e hajlamot, anyagi lehetőséget arra, hogy most vagy a jövőben valamilyen vállalkozásba kezdjen Kárpátaján? (9. ábra) Forrás: saját felmérés.

A legnagyobb szeletet mind a két mintában az adja, hogy van hajlama vállalkozni, de nincs rá anyagi lehetősége, hogy elinduljon. A második leggyakoribb, amikor azért nem vállalkozik, mert egyáltalán nincs is rá hajlama (itt a magyar minta magasabb arányt mutat). Akik már most is vállalkoznak, a magyar minta esetében a válaszadók 18 %-a, míg az ukrán válaszadók csupán 10 %-a (viszont az ukrán válaszadóknál elég magas a nem válaszolók aránya).

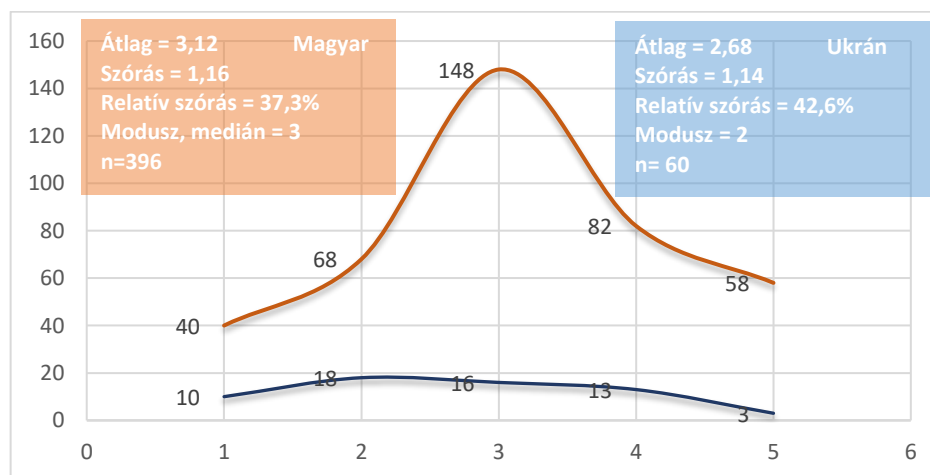
Akik már jelenleg is vállalkoznak, azoknál vizsgáltuk, hogy milyen ágazatban érintettek. Ezzel kirajzolódott a lakossági felmérés vállalkozói rétegének szektor-mintázata (10. ábra).



Vállalkozók szektoronkénti megoszlása (10. ábra) Forrás: saját felmérés.

Mind a két náció esetében a kereskedelem dominált (ukránnál 46 %, magyarnál 35 %). Viszont míg a magyarok esetében a második legnépszerűbb ágazat a turizmus, vendéglátás (26 %), az ukrán válaszadóknál csupán 8 %. Hasonló a tendencia a mezőgazdaságnál is (ukrán válaszadók csupán 12 %-a, míg a magyarok 21 %-a itt vállalkozik). Azonban az ipari szektorban megfordul a helyzet és szignifikánsan magasabb arányban vannak jelen az ukránok az iparban (19 %), mint a magyarok (9 %). Hasonló képen a szolgáltató szférában is nagyobb arányban vesz részt az ukrán ajkú lakosság (15 %), mint a magyar (5 %).

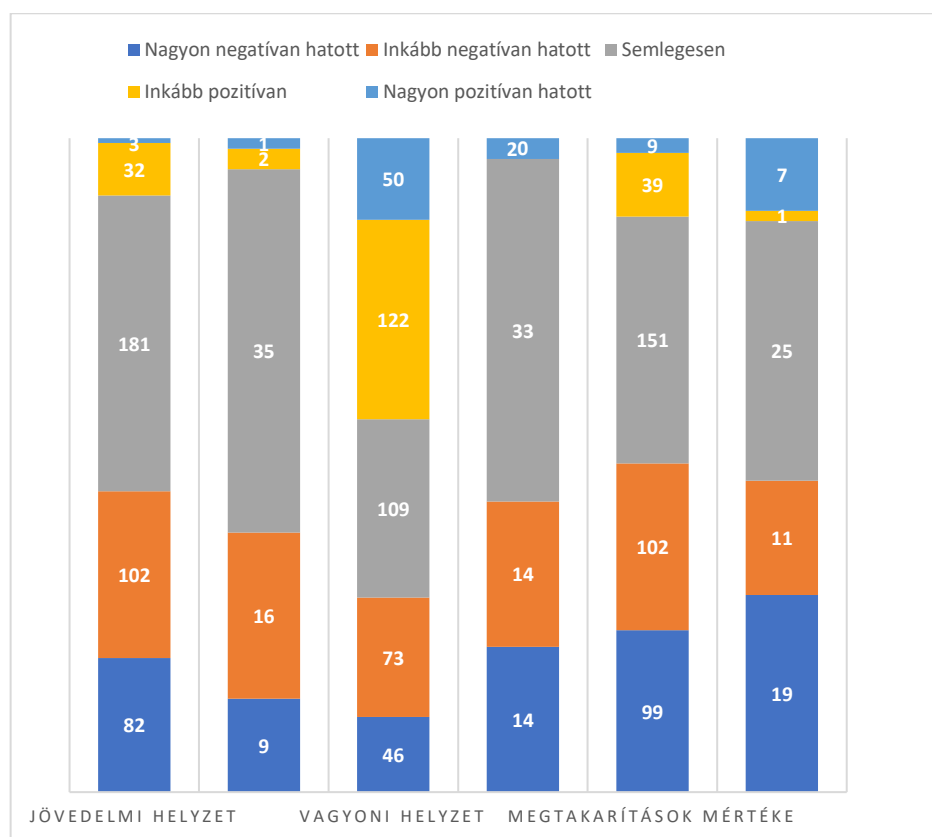
Ahogy már az előző fejezetben is foglalkoztunk a járvány társadalmi hatásaival, úgy e módszertan segítségével most vizsgáljuk meg a gazdasági tényezőkre gyakorolt járvány-hatást. Első körben vizsgáljuk meg, hogy a Likert-skála szerinti értékelés általánosan milyen eredményt hozott (11. ábra).



Az alábbi skála segítségével becsülje meg, hogy az Önök családjára milyen mértékben hatott a COVID-19 járvány? (1 = nem volt negatív hatás; 5 = Jelentős mértékben rontott a helyzetünkön) (11. ábra). Forrás: saját felmérés.

Az ábra jól szemlélteti, hogy nincs szignifikáns elmozdulás a két véglet irányába, az emberekből vegyes reakciókat váltott ki a COVID-19 pandémia. A magyar minta esetében a súlypont eltolódás az inkább helyzet romlása felé tendál (átlag 3,12), míg az ukrán minta esetében az inkább nem volt negatív hatás irányába (2,68). Viszont az adatok változékonysága azt bizonyítja, hogy igen heterogén a válaszadók véleménye ebben a tekintetben.

Most vizsgáljuk meg külön az egyes gazdasági faktorok értékelését. A következő ábra a lakosság jövedelmi-, vagyoni és megtakarítási helyzetét szemlélteti.

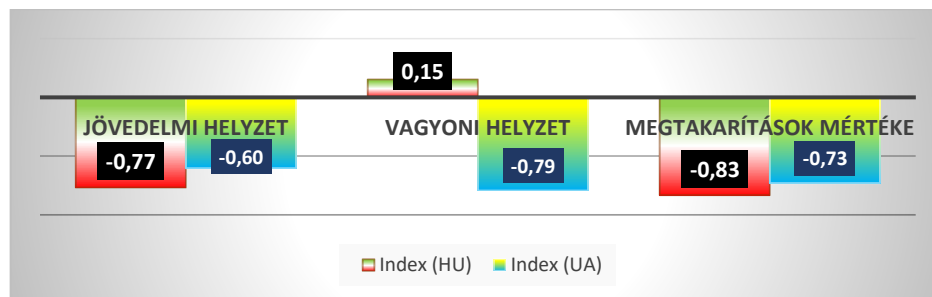


Gazdasági faktorok és a pandémia kapcsolata (A járvány mennyire változtatta meg családja helyzetét az alábbi területeken?) (12. ábra) Forrás: saját felmérés.

Az ábra a három faktort mutatja úgy, hogy az adott tényezőnél az első oszlop a „magyar” mintát, míg a második az „ukrán mintát” szemlélteti. Látható, hogy a megtakarítások felélése kapta a legmagasabb arányt mind a két minta esetében. A vagyoni helyzet esetében főleg az ukrán válaszadók jelezték, hogy nagyon-, vagy

inkább negatívan hatott, míg a jövedelmi helyzet esetében a magyar mintában volt magasabb aránya a negatív hatásoknak. Tehát jövedelemcsökkenést inkább a magyar lakosság, vagyoni helyzet romlását pedig az ukrán lakosság érzékelte, a megtakarítások felélését pedig mindenki egyaránt a legrosszabb gazdasági hatásnak írta le.

Az előző fejezetben bemutatott index-módszer segítségével szemléletesen tudjuk bemutatni ezeket az összesített véleményeket.

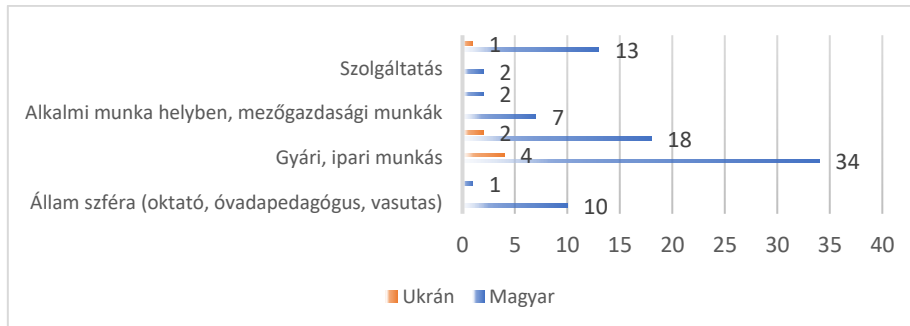


Gazdasági tényezők index-mutatói a magyar-ukrán minta összehasonlításában (13. ábra)
 Forrás: saját felmérés.

A társadalmi tényezőkhöz képest a gazdasági faktorok jóval negatívabb összképet mutatnak. A 13. ábra oszlopai amikor a negatív tartományba csúsznak, azt jelenti, hogy inkább hátrányosan érintette a pandémia az adott tényezőt. Egyedül a magyar mintában a vagyoni helyzet, ami némileg pozitív (de mivel közel a nullához, ezért ezt is stagnálásnak tekinthetjük). A legrosszabb a helyzet a megtakarítások tekintetében a magyar mintánál (-0,83), majd a vagyoni helyzet romlását látjuk az ukrán mintánál (-0,79), ezt követi a magyarok esetében a jövedelmi helyzet csökkenése (-0,77).

A munkahelyek megszűnésével kapcsolatos kérdésünknél érdekes módon szignifikánsan nagyobb értékelést kapott a „Senkinek sem szűnt meg a munkahelye” kategória (magyar minta 79 %, míg az ukránnál 85 %). Ez a pozitív érték viszont jóval felülmúlta az előzetes várakozásainkat. Bizonyára a felmérés időszaka némi rendeződtek a munkahely megszűnésével kapcsolatos ideiglenes állapotok, valamint az élet újraindulása magával hozta a munkaerőhiány problémáját, így a megkérdezett sokaság esetében nem releváns probléma a munkahely megszűnése (inkább a munkahelyek alacsony bérezése reálviszonylatban agasztó).

Amennyiben mégis elbocsátottak a járvány tetőzése időszakában valakit, akkor a következő ábrán látható arányban volt jellemző a mintánk esetében.



Munkahelyek megszűnése melyik ágazatra esik. (14. ábra) Forrás: saját felmérés.

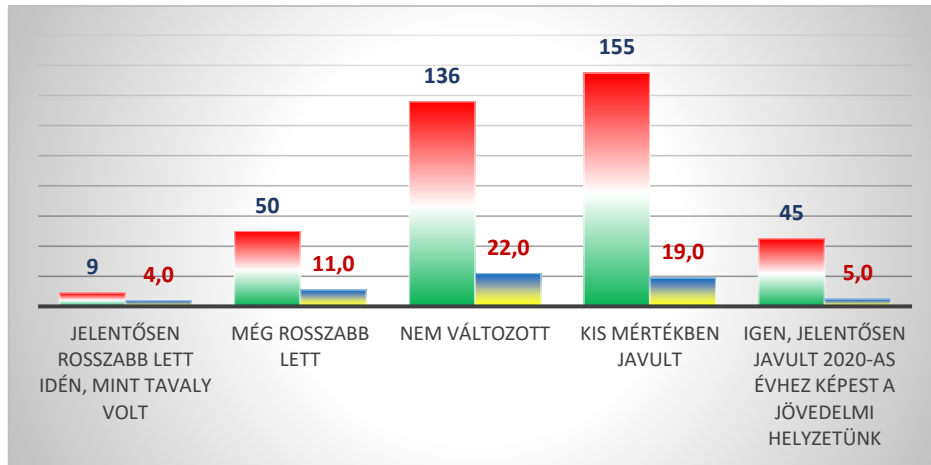
Látható, hogy a gyári, ipari szféra, a vendéglátás, turizmus, valamint a kereskedelem volt a leggyakoribb elbocsátó ágazat. Tehát, ha a munkanélkülivé válás nem volt meghatározó, mégis az előző index negatív eltolódást prezentált a lakosság jövedelmét illetően, akkor most nézzük meg, hogy ez mit is jelent a gyakorlatban.

Jövedelmi helyzet változása	Magyar válaszadó	Ukrán válaszadó
Több mint 50 %-kal romlott	47	7,0
20-50 % közötti visszaesés volt	67	8,0
0-20 % közötti visszaesés volt	74	15,0
Stagnáltunk	161	25,0
0-20 % közötti növekedés volt	27	4,0
20-50 % közötti növekedés volt	8	0,0
Több mint 50 %-kal javult az anyagi helyzetünk	2	1,0

Összességben 2020-21-es években hogyan változott a családja jövedelmi helyzete? (magyar n1=386; ukrán n2=60) (3. táblázat) Forrás: saját felmérés.

A táblázatból látható, hogy a stagnálást jelölték be a legtöbben (42 %), viszont a gyakorisági görbe inkább a negatív irányba tendál. Statisztikai becslést végezve a magyar minta esetében 12,1 %-os jövedelemvisszaesést, míg az ukrán lakosság körében 13,5 %-os visszaesést prognosztizáltunk. A két minta között viszont nincs statisztikailag igazolható szignifikáns különbség.

Mivel a járványhelyzet már két éve tart, azonban 2020-ban még sokkal több bizonytalanságot láttunk, nagyobb volt a lezárás, valamint nem volt védőoltás, így kíváncsiak voltunk, hogy vajon a lakosság gazdasági helyzetét nézve van-e eltérés a 2021-es ében az előző évhez képest. A lakosság szubjektív véleményét kikerdezve az alábbi ábra mutatja az eredményeket.



Idén, az előző évhez képest tapasztalt-e pozitív változást? Forrás: Saját felmérés. (15. ábra) Forrás: saját felmérés.

A magyar minta esetében látható, hogy a modulus a „kis mértékben javult” kategóriánál van, míg az ukrán minta esetében inkább stagnál. Amennyiben a minőségi jelzőket számokká alakítjuk (Likert-skála: -5= jelentősen rosszabb lett, 0 = stagnál; -5= jelentősen javult), akkor jobban lehet látni a teljes minta súlyponteltolódását. A magyarok esetében az együttható értéke 1,25, ami azt mutatja, hogy a stagnálás és a kis mértékben javult állapot között található. Az ukrán minta esetében viszont 0,48 jött ki, ami még mindig inkább a javulás irányát mutatja, viszont közel van a stagnáláshoz. Ebből látható, hogy a felmérés eredménye azt mutatja, hogy a lakosság már jobbnak tekinti ezt az évet, mint az előzőt, viszont nem jelentősen, továbbra is sok gazdasági nehézséggel szembesülnek.

Utolsó kérdésünkben azt vizsgáltuk, hogy bizonyos eszközök mennyire értékelődtek fel a járvány idején. A legtöbben a saját autó szerepét tartották fontosnak, mivel a legnagyobb lezárások idején nem volt tömegközlekedés (magyar minta esetében a válaszadók 51,4 %-a jelölte be ezt, míg az ukránok 44,1 %-a). Hasonlóan magas értékelést kapott a háztáji kert, valamint a korábbi évek megtakarításai a magyar mintánál (mindkét tényezőre a válaszadók 44 %-a tett jelölést), viszont az ukrán mintában az első esetben 27 %, míg a másodikonál csak 22 %-a. A rokoni, baráti segítség a teljes mintánál minden 4 válaszadónál jelent meg (22-26 %).

Összefoglaló

A tanulmány központi célja, hogy a COVID-19 hatásait feltérképezzük Kárpátaljára vonatkozóan. A korábbi tudományos munkáinkban rendszeresen foglalkoztak a megye gazdasági helyzetének bemutatásával, ezzel kapcsolatos gazdasági fejlesztésekkel. Az előző évben pedig a járvány hatásait a helyi magyar KKV szektorra vonatkozóan vizsgáltuk. Ezen alapokon elindulva, látva a területen megnyilvánuló tudományos igényt, úgy döntöttünk, hogy kiszélesítjük a vizsgált célcsoportot a teljes lakosságra, valamint a gazdasági tényezőkön túl a társadalmi helyzetet is vizsgáljuk.

A tanulmány első fele a szakirodalmi feldolgozáson keresztül értékelte a járvány globális, magyarországi és ukrainai tendenciát. Első lépésben a társadalmi vizsgálaton keresztül bemutatásra került az egészségügyi, oktatási, politikai rendszerekben történő rövidtávú változások értékelése a világ különböző országaiban. Valamint a hosszabb távon érvényesülő mentálhigiénias hatásokat is itt elemeztük. Összességében látható, hogy a pandémia, mint globális kihívás egyforma sokkhatásként érte a világ országait, viszont, hogy kik, hogyan jöttek ki belőle, milyen válaszokat tudtak adni, nagyban befolyásolta az egyes országok fejlettsége, kormányzatok operativitása, a gazdaság tartalékai, amiket át tudtak jobban csoportosítani a védekezésre, valamint a gazdasági mentőcsomagokra.

A gazdasági alfejezetben összevetettük a járvány kezdetekor megfogalmazott makrogazdasági prognózisokat az elmúlt másfél év valós eredményeivel. Látható, hogy bár a 4. hullámban vagyunk, de az oltások fellendülése utáni nyitáskor a legtöbb fejlett ország a visszapattnás lehetőségével élve, az ún. „V” alakú görbét valósította meg. Azok az országok, ahol a gazdaságélénkítésre kevesebb költségvetési forrás volt, valamint a termelő szektorban több vállalat hagyta abba a munkáját, itt kevésbé érvényesült a felzárkózás a járvány előtti időszakhoz.

Jelen tanulmány a saját primőr kutatásunkra tette a hangsúlyt, amivel Kárpátalján főleg a határmenti, magyarok által zömében lakott területeket kívántuk feltérképezni megvizsgálva, hogy a járványnak és az azzal összefüggésben megjelenő korlátozásoknak milyen hatása volt a helyi lakosságra, annak társadalmi, gazdasági helyzetére.

Két kérdőív típus segítségével vizsgáltuk egyrészt az oktatási szférát, majd pedig általánosságban a teljes lakosságot. Az oktatás területén most csak a felsőoktatásra volt lehetőségünk e tanulmány keretében. Két intézményt vizsgálva (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és az Ungvári Nemzeti Egyetem) egyrészt a hallgatók, másrészt az oktatók véleményét, tapasztalatait vizsgáltuk a távoktatásra való átállásban. Egyik fontos következtetés, hogy a vélemények heterogének, ami azt jelenti, hogy mind a két csoport talált pozitív és negatív elemeket az online oktatásban. Természetesen az értékelés összessége azt mutatja, hogy ezek a csoportok inkább elégedetlenek az új helyzet miatt, de az előzetesen várt értékeléshez képest nem volt jelentősen lesúlytó ez a vélemény. Főleg a diákok esetében volt pozitívabb az oktatókéhoz képest, valamint eltérés jött ki a két felsőoktatási intézmény között is. A későbbiekben érdemes lehet a vizsgálatot megis-

mételni és kiterjeszteni a közoktatásra, ami bizonyára más mintázatokat eredményezne már.

A kérdőíves kutatásunk nagyobb volumenben valósult meg a lakosságnál (n=463), ami nagyrészt a magyar lakossággal lett kitöltve (magyar kérdőív n1=400, ukrán nyelvű kérdőív n2=63). Ennek a felmérésnek is két lába volt: egyrészt vizsgáltuk a társadalmi faktorokat („családi közösségben eltöltött idő”, „háztáji kert, udvar stb. rendbehozása”, „tanulásra, önfelkészítésre fordított idő”, „rokonokra, barátokra fordított idő” és a „lelkiállapot”), másrészt pedig a gazdasági tényezőket elemeztük („jövedelmi helyzet”, „vagyon helyzet”, „megtakarítások mértéke”).

A kvalitatív értékelést saját technikával indexáltuk és ezt követően összehasonlítottuk a társadalmi-gazdasági faktorokat a lakossági véleményeken alapulva. Arra a fő következtetésre jutottunk, hogy a társadalmi tényezők esetében magasabb szintű volt az elégedettség (a lelkiállapotra gyakorolt hatást leszámítva átlagosan inkább pozitív hatás érvényesült), míg a gazdasági faktorok esetében szinten minden mintában nagy volt az elégedetlenség (főleg a jövedelmi helyzet visszaesésére és a megtakarítások felélésére volt negatív hatással a pandémia).

A fenti legfontosabb megállapításokon túl több részletes tényező esetében (munkanélküliség, jövedelemforrások stb.) készítettünk értékelést a tanulmányban.

Összefoglalva elmondható tehát, hogy a kutatásunk eredményes volt, amivel elősegítettük főleg a kárpátaljai magyarság helyzetének gyors vizsgálatát a pandémia tükrében. Továbbá lehetőséget teremtettünk arra, hogy értékeljük az etnikai különbségeket is a társadalmi-gazdasági faktorok vonatkozásában.

Irodalomjegyzék

- Czeisler MÉ, Lane RI, Petrosky E, et al. *Mental health, substance use, and suicidal ideation during the COVID-19 pandemic*: United States, June 24–30, 2020. *Morb Mortal Wkly Rep.* 2020; 69: 1049–1057.
DOI: [10.15585/mmwr.mm6932a1](https://doi.org/10.15585/mmwr.mm6932a1)
- Curto, M., Girardi, N., Lionetto, L., Ciavarella, G. M., Ferracuti, S., & Baldessarini, R. J.: *Systematic review of clozapine cardiotoxicity*. *Current Psychiatry Reports*, 2016/18(7), 1–18. DOI: [10.1007/s11920-016-0704-3](https://doi.org/10.1007/s11920-016-0704-3)
- Ferguson, N., Cummings, D., Fraser, C. et al. *Strategies for mitigating an influenza pandemic*. *Nature* 2006/442, 448–452. <https://www.nature.com/articles/nature04795>
DOI: <https://doi.org/10.1038/nature04795>
- Gwang-Chol Chang–Satoko Yano: *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. UNESCO's Section of Education Policy, 2020.
<https://gemreportunesco.wpcostaging.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>
- Johns Hopkins CSSE: <https://gisanddata.maps.arcgis.com/apps/dashboards/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6>
- KAPICKA, M.—RUPERT, P. (2020): *Labor markets during pandemics*. 2020. UC Santa Barbara. [online]. [2020.08.13]. http://www.covid-19-researchconduit.org/wpcontent/uploads/2020/04/Kapi%C4%8Dka_Rupert_Epid
- MADÁR, I. (2020): *Hoz-e a koronavírus gazdasági válságot?* [online] [2020.08.13]. <https://www.portfolio.hu/gazdasag/20200302/hoz-e-a-koronavirusgazdasagi-valsagot-417659>
- MNB (2020) Az MNB koronavírus gazdasági hatásait vizsgáló felmérésének eredményei. [2020.08.13]. <https://www.mnb.hu/sajtoszoba/sajtokozlemenyek/2020-evi-sajtokozlemenyek/az-mnbkoronavirus-jarvany-gazdasagi-hatasait-vizsgalo-vallalati-felmeresenek-eredmenyei>
- MNB: MNB Inflációs jelentés, (2021. március) <https://www.mnb.hu/kiadvanyok/jelentesek/inflacios-jelentes/2021-03-25-inflacios-jelentes-2021-marcius>
- Országgyűlés Hivatal Infojegyzet (2017): Rizikómagatartás az iskoláskorúak körében. https://www.parlament.hu/documents/10181/1202209/Infojegyzet_2017_72_rizikomogatartas_iskolaskoruak.pdf/71bcee18-90fc-44e4-99cb-2bf12467677a
- Osváth P.: *A COVID–19-pandémia mentálhigiénés következményei. Hogyan tudunk felkészülni a pszichodémiás krízisre?* Pécsi Tudományegyetem. 2021. 366–374. <https://akjournals.com/view/journals/650/162/10/article-p366.xml>
DOI: <https://doi.org/10.1556/650.2021.31141>

PORTFOLIO (2020). Ez a koronavírus 5 legsúlyosabb gazdasági hatása Magyarországon és Európában. [online]. [2020.08.13]. Interneten elérhető:

<https://www.portfolio.hu/gazdasag/20200323/ez-a-koronavirus-5-legsulyosabbgazdasagi-hatasa-magyarorszagon-es-europaban-421110>

Zalsman G, Stanley B, Szántó K, et al.: *Suicide in the time of COVID-19: review and recommendations*. Arch Suicide Res.; 2020/24. 477–482.

DOI: 10.1080/13811118.2020.1830242

Internetes források:

www.who.int, 2009

<https://www.businesswire.com/news/home/20200403005196/hu/>

<https://www.mckinsey.com/business-functions/strategy-and-corporate-finance/our-insights/safeguarding-our-lives-and-our-livelihoods-the-imperative-of-our-time#>

Abstract

Prof. dr. Róbert Bacsó–Gábor Pataki: *The impact of COVID-19 on the socio-economic situation in Subcarpathia. (Ferenc Rákóczi II. Transcarpathian Hungarian Institute, Department of Accounting and Auditing, Berehovo, Ukraine)*

The main aim of the study is to explore the economic impacts of COVID-19 in Subcarpathia.

In the first part of the study the global, Hungarian, and Ukrainian trends of the epidemic are assessed through professional literature processing. As a first step, the evaluation of short-term changes in health, education, and political systems in different countries of the world was presented through social research. In the economic subchapter, we compared the macroeconomic forecasts made at the beginning of the epidemic with the real results of the last year and a half.

The second part of the study is focused on our own primary research, with which we wanted to map the border areas in Subcarpathia, mostly inhabited by Hungarians, examining the impact of the epidemic and related restrictions on the local population and its social and economic situation. With the help of the two types of questionnaires, we examined the educational sphere on the one hand, and the general population in general on the other.

Keywords: COVID-19, Subcarpathia, society, economy, questionnaire research

Bakacsi Zita

ZENEI ELEMÉK A MESÉKBEN – MESEFELDOLGOZÁS ZENÉVEL

Mese és zene – két varázslat életünkben, melynek szerencsés esetben születésünktől részesei lehetünk. Beszélt és zenei anyanyelvünk, ahogyan Kodály Zoltán népdalainkat nevezi, át vannak szöve mesés és mágikus elemekkel. Aki zenével foglalkozik, és azt a gyermekeknek is közvetíti, hamar eljut arra a felismerésre, hogy az éneklés és a mesélés elválaszthatatlan egymástól a gyermekek életében. Igazi csodát érhetünk el vele, ha a kettőt ötvözve tesszük. Zenepedagógiai kíváncsiság hajt tehát akkor, amikor a mesékben fellelhető zenei elemek nyomait keresem, bizonyítva ezzel az ősi eredetű összefonódást mese és zene között. Mindez bátorít azokra a kísérletekre, melyek a mesék feldolgozásában, a gyermekeknek történő átadásában a dalok és a hangszerjáték felhasználására sarkall.

Zenei elemek a népmesékben

Népdalaink szövegei sok népköltészeti utalást tartalmaznak, melyek elemzéseit megtalálhatók a néprajzi és a népzenei kutatásokban is. Kevés elemző munka született azonban magyar vonatkozásban, abban a témában, hogy népmeséinkben milyen zenére utaló elemek lelhetők fel.

A zenei reprezentáció szerepének vizsgálatával Tari Lujza és Gulyás Judit írásaiban találkozunk legrészletesebben. Tari Lujza¹ a dallamok és a hangszerek megjelenését és ezek szerepét vizsgálta tanulmányában. Gulyás Judit² részben erre a tanulmányra és a nemzetközi folklorisztikai kutatások eredményeire támaszkodva érdeklődését kiterjesztette az akusztikus elemek narratív funkcióinak vizsgálatára, melyhez 19. századi magyar népmeseegyűjtemények anyagát használta fel. Ezekből a tanulmányokból kiindulva néhány óvodában, iskolában is felhasználható mesében mutatom be a zenei utalásokat.

Milyen típusú mesékben kereshetjük a zenei elemeket? A dal vagy hangszerjáték legtermészetesebb megjelenése a magyar népmesékben a dalbetétes és hangszeres mesék típusában van. Ezekben szerves része a történet előadásának az éneklés vagy a hangszerjáték, ami leggyakrabban a furulyaszó. A Jávorfácska mese egyes változatai talán a legismertebb példái ennek a típusnak.

¹ TARI Lujza: *Zenei adatok a magyar népmesékben: dallamok és hangszerek*. In: FELFÖLDI László–LÁZÁR Katalin (szerk.) *Zenatudományi dolgozatok 1990–1991*. MTA Zenatudományi Intézet, Bp., 1992. 187–199. (Továbbiakban TARI 1992.)

² GULYÁS Judit: *Mese és zene*. In: SZEMERKÉNYI Ágnes (szerk.) *Folklor és zene*. Akadémiai Kiadó, Bp., 2009. 277–296. (Továbbiakban: GULYÁS 2009.)
https://www.academia.edu/17005547/Mese_%C3%A9s_zene_Tale_and_music [2021. 12. 15.]

Léteznek táncos mesék is, ezek vizsgálata azonban inkább a néptánc kutatás feladata. Érdeklődésem középpontjába azok a mesék tartoznak, amelyek csupán prózai zenei utalásokat tartalmaznak. Ezekben a mesékben tehát előadás közben nem szólal meg sem éneklés, sem hangszerjáték, a szövegben azonban megjelennek zenei elemek.

A legjelentősebb zenéhez köthető elemek a népmesékben Tari Lujza³ kutatásai alapján az egyes hangszerek megjelenítése, utalás az éneklésre, dúdolásra, füttyülésre, illetve olyan akusztikus megjelenítések is előfordulnak, amelyek például a sírásra és ezzel összefüggésben a siratás szokására utalnak. Érdeemes még foglalkozni azokkal a reprezentációkkal, amelyek a zenéhez köthető egyéb tevékenységeket mutatják meg, ezen elsősorban a tánc alkalmai érteendőek.

Zenei reprezentációk leggyakrabban a varázsmesékben fordulnak elő, ahol például a hangszerek többnyire varázstárgyként jelennek meg, szerepük is ennek megfelelően, leggyakrabban az állatok vagy emberek elvarázsolása. Ilyen például a következőkben bemutatandó mesékben a táncra kényszerítés motívuma. Másik, a magyar mesékben is gyakran megjelenő motívum a bűnösök leleplezése valamilyen zenei reprezentáció segítségével. Lehet ez hangszer megszólalása vagy egy csodálatos dallam, ember vagy állat révén megszólaltatva. Az európai és a magyar meseirodalomban a zenei reprezentációk további szerepeit tanulmányozhatjuk Gulyás Judit⁴ már említett munkájában. További szerepek lehetnek például a gyógyítás, valakinek az elaltatása (hogy a hős megmeneküljön az ellenségtől).

A jávorfa történet a leggyakrabban előforduló zenei utalásokat tartalmazó mesetípus. Nemzetközi és hazai kutatások középpontjában is ennek okán legtöbbször ez a mese szerepel. „Az Európában, Ázsiában, Afrikában és Amerikában egyaránt ismert mesében a fivérei/nővérei által meggyilkolt legfiatalabb testvér nővényyé, majd az abból készített hangszerré változva, szülei és gyilkosai jelenlétében megszólalva a prózai meseszövegbe illesztett énekek révén fedi fel halálának körülményeit. Ily módon ez a mese a természetfeletti igazságszolgáltatás narratív témáját a különböző növények, illetve az azokból készített hangszerek eredetével kapcsolja össze.”⁵

A történet dalbetétes, illetve hangszeres mese formájában is ismert, ahogy már utaltam rá, de prózai meseként is fellelhető, amikor a zenei elemek csak utalásként jelennek meg a szövegben. A hangszerek általában felcserélhetőek a történetekben, a mese váza független attól, hogy milyen hangszer lesz a történetben a varázseszköz.

³ TARI 1992.

⁴ GULYÁS 2009. 277.

⁵ GULYÁS 2009. 278.

Jávorfából furulyácska⁶

A következő változatban a történet konfliktusát az adja, hogy egy öreg király három lányát elküldi epret szedni, a legtöbbet gyűjtő leánynak szép ruhát ígér. A legügyesebb természetesen a legkisebb a három lány közül, akít az irigy nővérei meggyilkolnak, hogy övék legyen a jutalom, illetve, hogy ne kapjanak büntetést a lustaságukért. Elássák a holttestet, hamvából jávorfácska sarjad. Tavasszal egy juhászlegény az egyik ágából furulyát faragott.

„Amint egyszer a jávorfácska felé ment, gondolt egyet, levágott róla egy ágat, és furulyát csinált belőle. Mindjárt meg is próbálta, belefújta. De a furulya mindig csak ezt szólt: Fújjad, fújjad, juhászlegény! Én is voltam királylányka, királylányból jávorfácska, jávorfából furulyácska. Arra ment egyszer maga a király is, hallgatta, hogy mit mond a furulya. Mindig a kislányára gondolt. Most az jutott eszébe, milyen rejtelmesen tűnt is el az ő kislánya az erdőben. Megkérdezte a juhászt, hol vette a furulyát. Felelte a juhász: - Itt vágtam az erdőben. Gondolt egyet a király: - Add csak ide azt a furulyát! A juhász odaadta a furulyát.”⁷

A furulya megszólalt a király kezében is, és nem csak dallamot játszott, hanem ugyanazt az éneket is énekelte, mint az előbb a legénynek, de már megnevezte benne a királyatyját is. A király odaadta a királynénak, majd a középső, végül a legöregebb lánynak is. „Fújjad, fújjad, királyanyám! Én is voltam királylányka, Királylányból jávorfácska, Jávorfából furulyácska. ... Fújjad, fújjad, rossz nénécském! Én is voltam királylányka, Királylányból jávorfácska, Jávorfából furulyácska.”⁸

A legöregebb lánynak nem nagyon akaródzott a muzsikálás.

„De nem térhetett ki. Kezébe nyomták a furulyát, meg kellett fújnia. Alighogy megfújta, a furulya máris elkezdte: Fújjad, fújjad, én gyilkosom! Én is voltam királylányka, Királylányból jávorfácska, Jávorfából furulyácska. A gonosz testvér kiejtette kezéből a furulyát. Aztán térdre csuklott, úgy szánta bánta bűnét, s rimázkodott kegyelemért. De a király rögtön kiharcolta a házából, a fővárosból, az egész országból azzal, hogyha visszatér, a fejét veszik. Az erdőben nőtt jávorfácskát pedig nagy gonddal kiásatta, és az ablaka alá ültette.”⁹

Ebben a változatban a megölt királylányka nem támad fel, a király csak a jávorfácskát tudja elültetni az ablaka alá. A furulya szerepe ebben a mesében a bűnösök leleplezése, aminek következménye lesz azok megbüntetése.

⁶ <https://nepmese.hu/mesetar/mesek/javorfabol-furulyacska> [2021. 12. 15.]

⁷ Uo.

⁸ Uo.

⁹ Uo.

A szegény ember hegedűje¹⁰

A jávorfácska történetnek másik változata „A szegény ember hegedűje”. A történet hasonlóan indul az előzőhöz, ebben is a király három lánya indul epret szedni. Itt a királyné bízza meg őket a feladattal, jutalmul egy piros szoknyát ajánl fel. A két nagyobbik lány szintén alulmarad a versenyben, de itt együtt tervelik ki és hajtják végre a gyilkosságot. A legkisebb királylány holttestét egy éppen arra járó öreg koldustól elvett hegedűbe teszik, és abban rejtik el egy fa odvába.

„Azalatt pedig egy szegény ember fáért megy az erdőre, s éppen azt vágja le, melyikbe a királykisasszony holttestét tették. Csak elálmélkodik a szegény ember, mikor látja, hogy a fából egy hegedű pattan ki. Kezibe veszi a hegedűt, s a nyirettyűt elkezd rajta taszigálni, mozgatni, ahogy éppen a cigányok szokták. Hát ez a hegedű nemcsak hegedül, de énekel is. Mind azt énekei: Lassan húzd, te szegény ember, meg ne sértsed gyenge karom! Gyenge karom nyirettyűje, Király Erzsi hegedűje. "Ejnye, ördögadta varasgyékja – dunnyog a szegény ember magában –, ez a hegedű bizonyosan meg van boszorkányozva! Én bizony elindulok vele, szerencsét próbálok, hátha megfizetik ezt a csodálatos nótát. El is indul a szegény ember, bekalandoz országot-világot, s annyi pénzt keresett, hogy egész vágás szekéren kellett utána hordani.”¹¹

Ebben a mesében a varázslatos hangszer a hegedű, szerepe közel azonos az előző mesében szereplő furulyáéval. Különlegessége mindkét hangszernek, hogy amikor megszólalnak, nemcsak dallamot játszanak, hanem dalra is fakadnak, egyértelműen utalva a megölt királylányok kilétére. A szegény ember felismeri a lehetőséget a „megboszorkányozott” hangszerben, a csodálatos nótával elindul országszerte pénzt keresni. Erre a motívumra több okból szükség van a mese szövése szempontjából. Egyrészt jutalmat ad a szegény embernek, amiért „kiszabadítja” a fa odvából a hegedűvel azonossá vált királylányt, másrészt logikai alapot teremt arra, hogy hogyan jut el a hangszer a királyhoz. Amikor ez megtörténik, elkezdődik a gyilkosok leleplezése a varázshegedű által. A király felfigyel a csodálatos dallamra, amit a szegény ember játszik. Ezt követően a két királylány, majd a király, végül a királyné is megszólaltatja a hangszeret. A dal a következőképp módosul.

„Odaáll a két királykisasszony is, ámulnak-bámulnak, az egyik elveszi a hegedűt, s húzni kezdi, hogy vajon mit énekel neki. Hát ennek ezt énekei: Lassan húzd, te én hóhérom, meg ne sértsed gyenge karom! Veszi a másik leány, húzza, s hát ennek is azt énekei. Veszi a hegedűt a király, s hát ennek már azt énekei: Lassan húzzad, édesapám, meg ne sértsed gyenge karom! - No, ez bizonyosan ördöngösség! - Már csak én is megpróbálom - mondja a királyné. Kezébe veszi, húzni kezdi, s hát a hegedű ezt énekei: Lassan húzzad, édesanyám, meg ne sértsed gyenge karom! Gyenge karom nyirettyűje, Király Erzsi

¹⁰ <https://www.nepmese.hu/mesetar/mesek/varazs-mesek/a-szegeny-ember-hegeduje>

[2021. 12. 15.]

¹¹ Uo.

hegedűje. Ebb' a minutában csak szétválík a hegedű, s kipattan belőle a kicsi királykisasszony.”¹²

A gyilkosokra utalás, a leleplezés azonnal megtörténik, az apa és az anya megszólítása ezt követi. Az anya játéka után történik meg az igazi csoda, hiszen ebben a változatban feltámad a leány, és önzetlenségének és jóságának is tanúi lehetünk, hiszen megkegyelmez gyilkosainak. A leleplezés mellett, az életre kelés motívuma is megjelenik ebben a mesében a varázshangszer által.

„A két idősebb leány istentelensége is kitudódott most, s a király haragjában egy toronyba záratta őket, halálíg tartó fogságra. De a kicsi királykisasszony addig könyörgött az édesapjának, megkegyelmezett a gonosz leányoknak, s azótától fogvást békességben élnek, ha meg nem haltak.”¹³

Mindkét mesében hasonlóan funkcionál a varázshangszer. Amikor a megtalálója szólaltatja meg, akkor utal a saját kilétére, ami felkelti a kíváncsiságot, nemcsak azzal, hogy megszólal, hanem azzal is, hogy vajon más kezében mit fog énekelni. Amikor olyan kézbe kerül, akinek része van a történetben, azokat is megnevezi, akinek pedig szerepe van a halálában, azokat leleplezi. Megnevezi apját, anyját, a második mesében mindkét nővér a hóhéra volt, azokat így nevezi, az első változatban a legidősebb lány volt a valódi gyilkos, ott a másik leányt csak rossznak nevezi.

A következő mesében a leleplezés motívuma kicsit másképp jelenik meg, mint a fenti jávorfa típusban.

A zsoldáréneklő madár¹⁴

A történet röviden a következő. Egy király, három fiától várja a tanácsot, mit építsen ahhoz, hogy a neve sokáig fennmaradjon. Az ötletek közül végül a templom építését valósítja meg, ami nagyszerűen sikerül, a püspök szenteli fel, csodájára járnak az emberek, egy idő után a király mégsem elégedett. A zsoldáréneklő csodálatos madarat szeretné megszerezni, hogy teljes legyen a boldogsága. A három fiú el is indul apja kívánságát teljesíteni. A király adott nekik három gyűrűt azzal, hogy a keresztútnál ássák el. Aki megtalálja a madarat, visszafelé jövet nézze meg, hogy a másik kettő gyűrűje nem rozsdás-e, mert akkor azzal baj történt. A legkisebb királyfi találja meg a zsoldáréneklő madarat, de ehhez három próbatételt kell teljesítenie, a mese szabályainak megfelelően. Egy-egy öregasszony lányát kell megmentenie, akiket a sárkány félig hallá változtatott. Az első megmentett leánnyal egymásba szeretnek, de a másik két lányt sem hagyja cserben, magával viszi, hogy a bátyjai feleségei legyenek. A kapott varázstárgyakkal (ezüst-, arany- és gyémántvessző), sikerül legyőznie a tizenkétfejű sárkányt, aki a zsoldáréneklő madarat őrzi. A keresztúthoz érve, bizony a két testvér gyűrűje egészen rozsdás volt, elindult hát megkeresni őket.

¹² <https://www.nepmese.hu/mesetar/mesek/varazs-mesek/a-szegeny-ember-hegeduje>
[2021. 12. 15.]

¹³ Uo.

¹⁴ <https://www.nepmese.hu/mesetar/nepmesek/mesek/tuendermesek/a-zsoldareneklő-madar>
[2021. 12. 15.]

Egy grófnál talált rájuk, ahol rabszolgaként dolgoztak. Kivásárolta őket az arannyal, azok hála helyett irigységből egy pocsolyába fojtották és otthagyták. De nem halt meg, hanem egy halász megmentette, szeretetben tartotta a feleségével.

Közben a két nagyobbik királyfi hazavitte a három leányt és a zsoldár-énekklő madarat. A madár azonban elnémult, mert az csak annak a jelenlétében énekelt, aki kiszabadította. A három lányt megfenyegették a királyfiak, ezért nem mertek szólni a történekről. A legkisebb lány pedig tudta a madár titkát is.

A halász, aki megmentette a kicsi királyfit, hírért hallotta a csoda templomnak, egyszer elhatározta, hogy elmegy és megnézi a feleségével. A királyfi is velük ment, mint a kocsis legényük. Ahogy beértek a templomba, a madár egyből énekelni kezdett és ebből a kisebbik leány rögtön tudta, hogy a legény a templomban van. Meg is találták egymást, mentek a király elé:

„- Hát édesapám nem üsmer meg? – kérdi. Én vagyok a legkisebbik fia – mondja. Én szerzettem meg a zsoldár-énekklő madarat, s most, hogy bójöttem a templomba, azétt kezdett énekelni. S a két bátyámnak es a feleségit. S ez a harmadik, akit magamnak szereztem. Csak né, mit csináltak velem! Elbeszélte a kicsi királyfi.”¹⁵

A király halállal akarja büntetni gyilkos fiait, de a kicsi királyfi ebben a mesében is megkegyelmez, számúzi a testvéreket egy-egy saját országba, a halászt és a feleségét a palotába hozatja, feleségül veszi a kisebbik leányt.

A zenei reprezentáció itt éneklés formájában valósul meg, de nem konkrét szöveggel való utalással és nem is a gyilkosok megjelölésével történik a leplezés. A zsoldárokat a madár akkor kezdi csak el énekelni, ha jelen van a megtalálójá, bizonyítékul szolgál tehát arra, hogy a madarat valóban a legkisebb királyfi találta meg.

Gyakori zenei utalás a mesékben a világ minden táján a zene táncra kényszerítő ereje. A sokszor hasonló történetekben a legtöbb nép esetében felismerjük az ókori hagyományt, Orfeusz történetét, aki zenéjével elbűvölte, megszelídítette a vadállatokat, a természeti erőket, hegyeket, folyókat. A zene varázslatos ereje és isteni eredete legszebben és leggyakrabban ezekben a típusú történetekben bontakozik ki. A táncoltatás többféle módon is segítheti a főhőst, ahogy ez a következő történetekből is kiderül.

¹⁵ Uo.

A csillagszemű juhász¹⁶

A csillagszemű juhász meséjében a fiatal juhászlegény nem akarja teljesíteni a király kívánságát, nem mondja neki azt, amikor tüsszent, hogy „egészségére!”. Ezért tömlöcbe vetik, szörnyű fenevadak közé. Biztos pusztulás várna rá, ha nem segítenék varázserők. Az első fenevad egy fehér medve, ami már három napja nem evett.

„- No most, csillagszemű juhász, vége az életednek! - De halljatok csudát, mikor a medve meglátta a juhász csillagszemét, egyszeriben megjuhászodott, lefeküdt a földre, meg sem mozdult. A csillagszemű juhász pedig egész éjjel dúdolt, fütyölt, s mikor reggel eljött az udvarmester, szeme-szája tátva maradt, azt hitte, hogy csontját sem találja a juhásznak, s hát, ím, ott állott előtte elevenen, kutyabaja sem volt.”¹⁷

Az első alkalommal úgy tűnik, nincs szükség a zene hatalmára, hiszen a juhászlegény pusztán csillagszemű nézésével megszelídítette a medvét. A zenéhez való vonzódását azonban jelzi, hogy unalmát egész éjjel dúdolással és fütyüléssel enyhítette. A siker felbátorította a legényt, és második alkalommal feltételt szab a királynak, csak akkor mondja, hogy „egészségére!”, ha a királylány kezét megkapja cserébe. Különböző halállal hal inkább. Meg is kapja a tíz halált a királytól, tíz óriás sündisznó által. Bajba került a főhős, mert hiába a csillagszemű nézése, egyszerre csak egy sündisznót tudna elbűvölni vele. Itt lép be a nagyobb erejű varázseszköz a történetbe, a szépen szóló furulya. A szépen szóló állandó jelzője a hangszernek gyakori más mesékben is. A furulyászó egyaránt kényszerítő erővel bír mind a tíz sündisznóra, a furulyázás tempójának fokozásával a legény egyre gyorsabban táncoltatja a sündisznókat egészen a teljes kimerülésig, amittől végül elalszanak.

„De bezzeg ezek nem szelídültek meg a szemétől, mert egyszerre tíz sündisznóknak nem nézhetett a szemébe. No, hanem volt a csillagszemű juhásznak egyszerűen szóló furulyája, azt a subája alól elé húzta, elkezdett furulyázni, kezdett andalgósan, folytatta szaporázva, S hát, uramteremtőm, táncra kerekednek a sündisznók, járták elébb lassan, azután sebesebben, addig járták, míg el nem dültek, s azután lefeküdtek s aludtak, minta bunda.”¹⁸

A király harmadik felszólítására, hogy egészséget kívánjon, a juhászlegény vakmerően már száz halált vállal, ha nem kapja meg a királylány kezét cserébe. A száz halál a tömlöc fenekén levő kútban várja száz éles kasza formájában, ahová betaszítják a katonák. A furulyászó itt már nem segíthet. Mi lehet a zene varázslatos erejénél is erősebb, ha nem az emberi találékonyság. A legény becsapja a katonákat azzal, hogy a fokosát felöltözteti a subájával és a kalapjával, így azt lökik be a katonák a kút aljára, miközben a legény elbújik a tömlöc sarkában, reggel, amikor az udvarmester rátalál, már ismét csak unaloműzésből furulyázik. A mesebeli három akadály leküzdése megijeszti a királyt, nem akarja a juhászlegénynek adni a leányát, ezért alkudozni kezd.

¹⁶ <https://www.nepmese.hu/index.php/mesetar/mesek/a-csillagszemu-juhasz> [2021. 12. 15.]

¹⁷ Uo.

¹⁸ Uo.

Ezüsterdőt, aranyvárat, gyémánttavat ígér a leány helyett. A legény azonban hajthatatlan, végül elnyeri jutalmát, feleségül kapja a királykisasszonyt, sőt az egész országot és a királyságot, ő pedig azóta is szorgalmasan kívánja a tüsszögő apósának az „egészséget”.

A kényszerítő erejű tánc motívuma más mesénkben is megjelenik.

Furulyás Palkó¹⁹

Furulyás Palkó meséjében sok hasonló elemet találunk az előzővel. Az alaptörténetben Palkó, aki nagy szegénységben él édesanyjával, elmegy szolgálni, amiért évente egy-egy borjat kap fizetségül. Palkó elindul a vásárba, hogy eladja a borjakat. Útközben azonban találkozik egy öregemberrel, aki kicsalja tőle a borjakat látszólag haszontalan dolgokra való cserével. Így lesz a főhős tulajdonosa egy szépen szóló furulyának, (ismét találkozunk a furulya állandó jelzőjével) egy egérnek, egy futóbogárnak és egy álmot rejtő zacskónak. Az öregember jóslatának megfelelően az anyja elkergeti otthonról, de Palkó megfogadja, hogy királyként tér majd haza.

A királynak van egy leánya, aki nem tud sem nevetni, sem aludni. A főhős feladata ezek orvoslása, a jutalom érte itt is a leány keze és az egész ország ráadásnak.

„Akkor Palkó kivette a tarisznyájából az egeret s a futóbogarat, szépen letette a földre. Aztán fújni kezdte szépen szóló furulyáját, s hát, halljatok csudát, az egér derékon kapta a futóbogarat, s járták a magyar táncot, hogy csak úgy porzott az udvar. De uramisten, akkorát kacagott a királykisasszony, hogy a kacagásától csengett a palota.”²⁰

A varázseszköz ebben a mesében is a furulya, amelynek játéka táncra kényszerít. A tánc azonban itt nem közvetlenül a főhőst megtámadó szereplőket tartja távol, hanem áttételesen segíti a kitűzött feladat teljesítéséhez a főszereplőt. Itt a cserébe kapott állatok megtáncoltatása eredményezi a királykisasszony megnevetetését, az álmot hozó zacskó pedig a második feladat megoldásában segít.

„Papot hívtak, s amint a királykisasszony fölédredett, mindjárt összekették, s csaptak lakodalmat. Hét nap s hét éjjel húzták a cigányok, járták a legények s leányok.”²¹

A mulatsághoz a zenét a mesékben legtöbbször cigány együttes adja, a dínom-dánom napjainak száma általában a gazdagságra utal, hívja fel rá a figyelmet Tari Lujza.²²

¹⁹ <https://www.nepmese.hu/mesetar/mesek/varazs-mesek/furulyas-palko> [2021. 12. 15.]

²⁰ Uo.

²¹ Uo.

²² TARI 1992. 191.

Az aranyszőrű bárány²³

Ebben a mesében ismét a szépen szóló állandó jelzővel ellátott furulya a varázshangszer, aminek játéka megtáncoltatja az embereket és az állatokat is. A csodás erő kiegészül az aranyszőrű bárány varázserejével, ami abban rejlik, hogy mindenki hozzáragad, aki hozzáér.

A történetben egy nagyon szegény ember sok gyereke közül a legkisebb beállt juhot őrizni egy évre egy módos gazdához. Megalkudtak a fizetségben, ha egy év múlva megvan minden juh, akkor megkapja az aranyszőrű bárányt, amiből egész életében megélhet. A gazda adott a legénynek egy szépen szóló furulyát is, amit folyamatosan fúj, táncoltak a juhok, nem tudtak szétszéledni. Az esztendő után meg is kapta az aranyszőrű bárányt. Elindult haza a legény, szállást kért egy gazdánál. Annak a lánya el akarta lopni a bárányt, de hozzáragadt, eközben a fiú tovább fújta a furulyát, táncolt a leány a báránnyal. A különös menetben sorban hozzájuk ragad egy asszony a lapáttal, pálcájával a pap, majd sorban az egész falu népe. Azután beértek a király városába, ahol a kocsmában megtudta a legény, hogy a király nagyon szomorú, mert a leánya még soha nem nevetett, aki meg tudja kacagtatni, annak adja a leányt és fele királyságot. Ha nem sikerül, akkor karóba húzzák. A legény vállalkozott a feladatra, okosan nem fújta a furulyát, amikor a városba értek, de mindenki a bárányhoz volt ragadva, így terelte a király udvarába az egész falut. Amikor elkezdte fújni a furulyáját, egyből kacagni kezdett a királylány és mindenki az udvarban, el is nyerte a legény jutalmul a leányt és a fél királyságot.

A furulya megbünteti a bárányhoz ragadt szereplőket a tánra kényszerítéssel, és általa a legény meg tudja nevetteni a királylányt, ezzel segíti a hőst a feladata sikeres teljesítésében.

Mese a furulyáról²⁴

A Berecz András gyűjteményéből származó mese nemcsak a hangszerjáték tánra kényszerítő erejének motívumát tartalmazza, ami a főhőst megsegíti célja elérésében, hanem a furulya eredetének története is egyben, amelyben a hangszer, átvitt értelemben a zene mint isteni ajándék ősi motívuma is megjelenik.

A történetben egy szorgalmas gazda szőlőjét megtámadják a seregélyek. Van a gazdának három fia, akik sorban, a legidősebbel kezdve megpróbálják ostorcsattogtatással megvédeni a termést. (Az ostor is hangokkal kapcsolatos reprezentáció). Közben a seregélyekkel harcolnak, mindhárom fiút meglátogatja Jézus Krisztus és Szent Péter, akik vizet kérnek tőlük. A két idősebb fiú nem törődik velük, hiszen el vannak foglalva a seregélyekkel, hanem udvariatlanul elküldi őket a távolban levő patakhoz, hogy igyanak ott. A harmadik fiú maga megy el a patakhoz és kínálja annak friss vizével a látogatókat. Nem is

²³ <https://www.nepmese.hu/index.php/mesetar/mesek/varazs-mesek/az-aranyszoru-barany>
[2021. 12. 15.]

²⁴ BERE CZ András: *Mese a furulyáról*, *Kő kertben liliom* CD Album 2000. 13.

marad el a jutalom, a vízért nem várt el a legény semmilyen fizetséget, de Jézus Krisztus unszolására csak eszébe jutott, hogy mit szeretne kapni.

„Ha így áll a helyzet, valami hangszerszámot kérek. Olyant, ha megszólal, ez a seregélyiség innet felszálljon mind, s amég én mozsikálok, fennmaradjanak. No ne olyan nagyon magoson. Csak úgy még lássák a szőlőt. – Ej fiú! Kicsit kértél, de megkapod. – így beszélt Krisztus urunk, s az inge alól elévett vót egy furulyát. Ez vala világnak első furulyája. – Né! Ez a furulya. Csupa lik, de a haszna ebbe van. Ez itt a fuvó lik. A hátán es van hat lik, ezek a jádzó likak. Itt es van egy lik, s itt es túl, de te evvel ne törődj. E szerint fogta s használta a fiú a furulyát. A seregélyiség hogy meghallá e furulyaszót, egybe mind felszállott, s odafenn táncolni kezdte, mind akinek a vére csiklós. Pedig éjszekéjtelen tánc vót az. A fiú jó élesen megrájtta a hangot, a körmível pedig olya ügyes nótákat pizkálgatott, hogy a levegőé elhasadott. Egy seregély se volt ura, hogy szőlőre szálljon.”²⁵

Az igazi jutalom a kiváló termés és a különlegesen édes bor volt a gazdának és fiainak. A történet nem következetes abból a szempontból, hogy a két idősebb fiú önzősége büntetlen marad. Új motívum azonban a hangszer eredetére, felépítésére és annak játékmódjára való utalás. Egy hatlyukú népi furulyáról van benne szó, amin van a fuvó és a hat játszó lyuk, meg egy a túloldalán, az úgynevezett szélhasító lyuk, de ezt már felesleges lett volna a kezdő játékosnak elmagyarázni, erre Jézus Krisztus is azt mondta, hogy ne törődjön vele a legény. A mese szerint ez volt a világ első furulyája.

A hangszerek eredetéről szóló mesék főként az adott népcsoportok által leggyakrabban használt hangszereket tartalmazzák. Az erdélyi cigány mesevilágban is találunk hangszer eredetére vonatkozó történetet, míg az előző magyar mese a furulya történetéről szólt, addig jellegzetes módon a cigány mese a hegedű eredetére ad varázslatos magyarázatot.

A hegedű eredete²⁶

„A cigányok eredetmondái, hasonlóan más népekéhez, a műfaj általános jellemzői mellett sajátos motívumokat is tartalmaznak. Ezek az etnikum eredetét, kultúráját, életmódját, gondolkodását, szokásait magyarázzák. Naiv szemléletük leginkább a varázsmesékkal és a mítoszokkal rokonítja őket, közös bennük a csodatétel. Ez a hasonlóság befolyásolja műfaji besorolásukat is; gyűjteményes kiadványokban a mesékkal együtt jelennek meg. ... Ezek az archaikus teremtéstörténetek a cigány folklórban is meseként léteznek, az elképzelt keletkezések ugyanis az epikumban megformált csodás események közé tartoznak.”²⁷

„A hegedű eredete” meseszerű, de tulajdonképpen egy eredetmonda, melyet dalbetétes módon is elő lehet adni. Főszereplője Mara, a cigányleány,

²⁵ Uo.

²⁶ <https://cimboranet/erdelyi-cigany-mesevilag/cigany-eredetmondak.html> [2021. 12. 15.]

²⁷ VÉGH Balázs Béla: *Erdélyi cigány mesevilág* <https://cimboranet/erdelyi-cigany-mesevilag/cigany-eredetmondak.html> [2021. 12. 15.]

aki reménytelenül szerelmes a vadászba. Gyakran éneklí a következı dalt, de hiába, a vadász észre sem veszi.

„Vígán dalol a madár az ágon! / Elhagylak én rózsám még e nyáron, / S télire, ha csizmát veszek, / Akkor feleséged leszek!”²⁸

Hogy szerelmét elnyerje, az ördög segítségét kéri, az pedig fokozatosan keríti hatalmába. Először egy tükröt ad neki, hogy mutassa mega vadászna, csak hogy az, amikor meglátja magát benn, tudja, hogy az az ördög tükre és elszalad. Mara ismét az ördöghöz fordul segítségért.

„Csak hadd fusson! Majd megtalálom, mert ő az enyém veled együtt, mert mindkettlen a tükörbe néztetek, és ki a tükörbe néz, az az enyém.”²⁹

A segítségnek azonban egyre nagyobb lesz az ára. Az ördöggel kötött alku során Mara feláldozza négy fiútestvérét majd az apját és az anyját is.

„Az ördög elment, és visszajött éjjel, midőn a testvérek aludtak, és csinált belőlük négy zsinórt; ezekből húrok váltak, egyik vastagabb, a másik vékonyabb, a harmadik még vékonyabb, a negyedik a legvékonyabb. ... Apjából az ördög egy szekrényt csinált, ebből hegedű lett. ... az anyjából egy pálcát készített, és hajából lószórt, ebből vonó lett.”³⁰

Elkezdett az ördög hegedülni, majd átadta Marának a hangszert, hogy ő is szólaltassa meg, akkor majd eljön a vadász és nála marad. Így is lett, de kilenc hónap után megjelent az ördög és elvitte mindkettőt magával.

„A hegedű pedig az erdőben maradt, és jött egy szegény cigány, és megtalálta. Játszott rajta, és városban és falun nevettek és sírtak, ha ő hegedült, úgy, ahogy ő akarta.”³¹

A varázserejű hangszer ebben a történetben az ördögtől származik, elentétben az előbbi magyar mesével, ahol maga Jézus Krisztus adja a szegénylegénynek az első furulyát, ami szintén bűverővel bír. A hegedű azonban csak az ördög segítségét közvetlenül kérő leány kezében varázstárgy, a hangszert megtaláló szegény cigány kezében az emberi érzelmekre ható, csupán a zene varázslatát közvetítő hangszer lesz belőle.

²⁸ <https://cimboranet/erdelyi-cigany-mesevilag/cigany-eredetmondak.html> [2021. 12. 15.]

²⁹ Uo.

³⁰ Uo.

³¹ Uo.

Legenda a hegedűről³²

Egy másik meseszerű cigány eredetmonda a Dráva vidékéről származik. A kultikus hangszer természetesen ebben az esetben is a hegedű. A főszereplő egy fiatal roma legény, akinek először a származásáról megtudjuk, hogy nehezen fogant meg, egy öregasszony babonás tanácsa segítette világra jövetelét. Húszévesen árván maradt, ami arra sarkallta, hogy elinduljon szerencsét próbálni. A király városába jutva meghallotta, hogy az annak adja a királylány kezét, aki olyat tesz, mint addig még soha senki. Eljutott a királyhoz, aki már a vakmerősége miatt tömlöcbe küldte. Itt látogatta meg a legényt a tündér királynő, aki a mese szerint a szegények és a szerencsétlenül járt emberek pártfogója.

„Hogy kissé megvigasztalja a roma legényt, egy darab fahasábot és egy botot adott neki. Mondván, hogy a hajából húzzon ki néhány szálat, és azt erősítse a fahasábra... Valójában így keletkezett az első hegedű. A roma legény a fahasábot szépen kifaragta, a botból vonót készített, és arra ráillesztette a tündér haját.”³³ A király hajlandó volt meghallgatni a legényt.

„A trónja elé érve a legény megszólaltatta a hegedűjét, mely a királyból mosolyt és könnyeket csalt elő. Eddig még soha senkinek sem sikerült ilyen elérnie, így a királynak be kellett tartania az adott szavát. A legény elnyerte a királylány kezét, és hegedűje megszólaltatásával, soha el nem múló dicsőséget szerzett.”³⁴

Ebben a történetben tündéri segítséggel születik meg az első hangszer, nincs véráldozat, hanem az elkészült varázslatos erővel bíró hegedű a népmesékből ismert feladat teljesítésében segíti meg a főhőst. A roma legény képes meglágyítani a király szívét, mosolyt és könnyeket csal az arcára. A történetben tehát a zeneszerszám mágikus eredetének és magának a zenének a csodálatos, emberi érzelmekre ható erejének lehetünk tanúi.

Az eddig ismertetett történetek közös vonása, hogy bennük a zeneszerszámnak vagy a zene más reprezentációjának (zsoltáréneklő madár) a történet szempontjából, ahogy Gulyás Judit nevezi ezt a típust³⁵ a cselekményt strukturáló, azaz befolyásoló szerepe van. A fent elemzett mesékben varázstárgyként működnek a megnevezett tárgyak, melyek szerepével a mesék elemzésével foglalkozó többségében irodalmi vonatkozású tudományos írások gyakran foglalkoznak. Boldizsár Ildikó³⁶ például Mágikus tárgyak és csodás növények című írásában elemzi ezek jelentőségét a főhős sorsának alakításában.

„A tündérmese hőse sosem tudna megfelelni a próbáknak segítőtársak és varázseszközök nélkül”³⁷

³² <https://folyoiratok.oh.gov.hu/mikkamakka/legenda-a-hegedurolo> [2021. 12. 15.]

³³ Uo.

³⁴ Uo.

³⁵ GULYÁS 2009. 283.

³⁶ BOLDIZSÁR Ildikó: *Mágikus tárgyak és csodás növények*, Új Forrás, 1997/10. 10–26. (Továbbiakban BOLDIZSÁR 1997.)

³⁷ BOLDIZSÁR 1997. 11.

A zeneszerszámok legtöbbször varázseszközökként vannak jelen a népmesékben, ahogyan az előző példákban is láttuk, melyek funkciója a főhős segítése céljainak elérésében, küldetése teljesítésében. Ez a funkció véleményem szerint megerősíti a zene varázslatos erejének ősi képzetét.

Következésképpen alkalmazva Gulyás Judit³⁸ imént említett felosztását, vannak olyan mesék is, amelyekben a cselekmény strukturálásában nem vesz részt a zenei reprezentáció. Erre a típusra csupán egy közismert példát említek meg.

Az eltáncolt papucsok³⁹

Ez a mese is varázsmese, benne azonban más tárgyak lesznek a varázstárgyak, nem hangszerek. A zenei reprezentáció a tánc formájában jelenik meg, ami a féktelen mulatozás jelképe a történetben, az eltáncolt papucsok pedig a leleplezői a tilosban járó királylányoknak.

A történetben a mesebeli király tizenkét leánya minden éjjel titokban elszökök otthonról, és reggel csak a széttáncolt papucsok árulkodnak titkos útjukról. A király szeretné leleplezni őket, ezért jutalmat ígér annak, aki megfejti a titkukat. A sok próbálkozó közül a szegény juhászlegénynek sikerül leleplezni a királylányokat, amihez természetesen ebben a mesében is segítőkre és varázstárgyakra van szüksége. A három törpétől csellel megszerzett láthatatlanná tevő köpönyeg, a mindent látóvá, hallóvá tevő kalap és a mindenhová azonnal elvivő csizma teszi lehetővé, hogy túljárjon az eszükön. Egy öregasszony is segíti küldetésében, akitől megtudja, hogy a királylányok álomport tartalmazó borral fogják kínálni. A királylányokról kiderül, hogy királyfiakkal táncolnak éjszakánként, csak a legkisebbnek nincs még párja, az öreg király bölcsen férjhez adja valamennyit a párjához, a legkisebbet a juhászlegényhez.

Mesefeldolgozás zenével

A mesékben előforduló zenei reprezentáció néhány jellegzetes példájának bemutatásával mese és zene természetes egymásba szövődésére szerettem volna felhívni a figyelmet. Akár része az előadásnak a muzsikálás, akár csak megidézzük benne a zene mágikus erejét, nem maradhat el a hallgatóra tett varázslatos hatása. Ez a magyarázat arra, hogy a dolgozat második részében, látszólag laza összefüggésben az előzőkkel, a mesék kreatív, zenével kibővített feldolgozási módjáról írok, benne kisgyermeknevelő, óvodapedagógus és tanító szakos hallgatókkal folytatott többéves, közös alkotómunka néhány elemét vázolom fel. A mesék feldolgozásának játékos célja minden esetben az, hogy minél több és többféle módon megtapasztalható zenei elemmel dúsítsuk fel egy-egy előre kiválasztott és a célnak megfelelő mese feldolgozási munkálatait, majd végki-

³⁸ GULYÁS 2009. 283.

³⁹ <https://www.nepmese.hu/index.php/mesetar/mesek/varazs-mesek/az-eltancolt-papucsok>
[2021. 12. 15.]

fejletként annak előadását. Kiindulópontunk ebben az esetben tehát mindig a zene, és nem az irodalom felőli megközelítés.

Az első részben bemutatott kutatások többféle tanulsággal szolgálnak a zenés mesefeldolgozásokhoz. A mesék komplex feldolgozása során gazdag lehetőségünk kínálkozik különböző zenei elemek bevonására a történet majdani előadásába. Tekinthejtük példának a dalbetétes, illetve hangszer- vagy táncbetétes meséket akkor, amikor a szöveg bármely részében a történethez illő dalt énekelünk, furulyázunk, esetleg eljátszunk egy körjátékot. A zenei reprezentációk prózai megnyilvánulásait, illetve a történetben fellelhető akusztikus elemeket megpróbáljuk hallhatóvá tenni emberi hangokkal, effektek megszólaltatására is alkalmas gyermekhangszerekkel, amelyek közül egyet-egyét saját magunk készítünk el a feldolgozási folyamatban.

A mesék előadására való felkészülés komplex és sokrétű hallgatói munkát igényel. A mese megismerése után a történethez illő dalok, hangszerjátékra alkalmas dallamok összegyűjtése részben oktatói, részben hallgatói feladat. Az előadás zenei elemeinek megtervezése az egyik legizgalmasabb része a felkészülésnek. A zenei elemek beleszövése a mesébe kétféleképp szokott történni. Vagy megelőzi a történet elmesélését a dalok eléneklése, vagy a szöveg közben dalbetétként van jelen. Az első esetben a dalok funkciója a szereplők bemutatása. A másik változatban a történet szerves részévé válnak a dalok, illetve a hangszerjáték, ekkor nemcsak a mesealakok bemutatására, hanem karakterek, lelkiállapotok kifejezésére, vagy a tánc alkalmának megjelenítésére is vállalkozhatunk.

A tervezés másik feladata, a zenei effektek megtervezése, melyekkel mintegy rádiójátékra hasonlító módon tesszük izgalmassá a történet elbeszélését. Ezt szoktuk a mesék „hangszerelésének” nevezni, melynek során zörejek segítségével megjeleníthetjük különböző élőlények, a természet hangjait, szemléletessé tehetjük a mozgások tempóját, hangerejét, kifejezhetünk emberi, állati karaktereket, érzelmi állapotokat. A tervezést követően az összegyűjtött dalokból közös kiválasztás után történik a még nem ismert dallamok elsajátítása.

A komplexitás jegyében mindig készítünk a gyerekekkel is elkészíthető ritmushangszert is, amit felhasználunk az előadás során. A mese előadásmódja abból a szempontból is változatos lehet, hogy a mesélés módját is variáljuk. Ehhez használhatunk olyan megjelenítési formákat is, aminek a „díszleteit” is magunk készítjük el. Filcből vagy kartonpapírból, újrahasznosítható háztartási hulladékokból elkészíthetjük a szereplőket, a helyszínt, törekedve a zenei, irodalmi és képzőművészeti tevékenységek minél komplexebb és élményszerűbb alkalmazására.

Befejezésül csak egy szót szeretnék kiemelni, az „élményszerűséget”, ami nemcsak a modern élménypedagógiai irányzatoknak, hanem saját belső készletünknek is a legmegfelelőbb célkitűzés.

Irodalom

- BOLDIZSÁR Ildikó: *Mágikus tárgyak és csodás növények*, Új Forrás, 1997/10. 10–26.
- GULYÁS Judit: *Mese és zene*. In: SZEMERKÉNYI Ágnes (szerk.) *Folklór és zene*. Akadémiai Kiadó, Bp., 2009. 277–296.
https://www.academia.edu/17005547/Mese_%C3%A9s_zene_Tale_and_music [2021. 12. 15.]
- TARI Lujza: *Zenei adatok a magyar népmesékben: dallamok és hangszerek*. In: FELFÖLDI László – LÁZÁR Katalin (szerk.) *Zenatudományi dolgozatok 1990–1991*. MTA Zenatudományi Intézet, Bp., 1992. 187–199.
- VÉGH Balázs Béla: *Erdélyi cigány mesevilág*
<https://cimboranet.net/erdelyi-cigany-mesevilag/cigany-eredetmondak.html>

Mesék

- A csillagszemű juhász*. <https://www.nepmese.hu/index.php/mesetar/mesek/a-csillagszemu-juhasz>
- A hegedű eredete*. <https://cimboranet.net/erdelyi-cigany-mesevilag/cigany-eredetmondak.html>
- A szegény ember hegedűje*. <https://www.nepmese.hu/mesetar/mesek/varazs-mesek/a-szegeny-ember-hegeduje>
- A zsoldáréneklő madár*. <https://www.nepmese.hu/mesetar/nepmesek/mesek/tuendermesek/a-zsoldareneklo-madar>
- Az aranyszőrű bárány*. <https://www.nepmese.hu/index.php/mesetar/mesek/varazs-mesek/az-aranyszoru-barany>
- Az eltáncolt papucsok*. <https://www.nepmese.hu/index.php/mesetar/mesek/varazs-mesek/az-eltancolt-papucsok>
- Furulyás Palkó*. <https://www.nepmese.hu/mesetar/mesek/varazs-mesek/furulyas-palko>
- Jávorfából furulyácska*. <https://nepmese.hu/mesetar/mesek/javorfabol-furulyacska>
- Legenda a hegedűről*. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/mikkamakka/legenda-a-hegedurol>
- Mese a furulyáról*. BERECSZ András: *Mese a furulyáról, Kőkerthben lilium* CD Album 2000. 13.

Abstract

Hungarian folk tales, especially wondertales contain numerous elements connected to music, songs and audio effects. Musical instruments can also appear as magical objects which either help or hinder the tale hero in achieving his goal. Singing or instrumental music are often part of performing a tale. These tales can serve as an example for tale adaptations in kindergartens or creches. Adaptations involving the synthesis of different art forms would not only enrich musical education, but would also enhance the complex understanding of our world. Performing tales by making use of musical elements, audio effects offers kindergarten teachers and child carers the possibility to match musical, visual and literary education creatively. In the first part of my essay I tackle the topic of musical representations, in the second part I present the work done with the students.

Fehér Ágota–Bálint Ágnes

TEHETSÉGGONDOZÁS A PÉCSI REFORMÁTUS KOLLÉGIUMBAN RÉGEN ÉS MOST ÉVKÖNYVEK ÜZENETEI NYOMÁN

Oktatási-nevelési intézményeink kiemelt küldetése a diákok képességeinek kibontakoztatása, amely minden intézménytípusban annak szellemiségéhez igazodóan, személyre hangolt figyelem segítségével érhető el leginkább. Különleges szerepet töltenek be ebben a szolgálatban református kollégiumok, amelyek a családok társadalmi helyzetétől függetlenül, szélesebb körben is második otthon tudtak biztosítani a tanulni és emberségben is gyarapodni kívánók számára.

A Pécsi Református Kollégium jogelődje 1916 szeptemberében, „a reformáció 400 éves évfordulójának emlékére alakult meg”.¹ Az akkor Siklóson Felső-baranyai Református Egyházmegye Polgári Leány és Fiú Iskolája és Internátusaként működő intézmény épületében 1929-ig tartózkodhatott, ekkor az épület állapota miatt nem volt lehetséges a felújítás, így a további működés sem. A Pécssett élő reformátusok gyermekeik számára mégis fontosnak tartották a további működést, így az iskola az Internátussal együtt Pécsre települhetett át. 1930 szeptemberében mindezért megindulhatott a Felső-baranyai Református Egyházmegye Református Leánynevelő Intézetében való oktatás, amely 1948-ig, az államosításig működhetett. Levéltári irat alapján² 1948. december 18-án az ingatlan teljes egésze állami tulajdonba került, az egyházi nevelésből állami oktatás lett.³

Az államosítás, majd a rendszerváltás után 1992-ben a Kodály Zoltán Gimnázium keretén belül indulhatott el egy református osztály. A „Pécsi Refi” gyökereit jelentő megnyitott kapuk egy kislétszámú osztályt, egy állami gimnázium keresztyén tagozatát jelentették. Azóta jelentős infrastruktúra-fejlesztéssel, a gimnáziumi képzést követően általános iskolai, majd óvodai csoportok is indulhattak,

¹ HOPPÁLNÉ ERDŐ Judit–KISSNÉ MAKRA Ildikó–KOVÁCH Péter (szerk.): *A Pécsi Református Kollégium Gimnáziuma, Szakközépiskolája, Szakiskolája, Általános Iskolája és Óvodája Jubileumi évkönyv 2010–2016.*, Pécsi Református Kollégium, Pécs, 2016. (Továbbiakban HOPPÁLNÉ ERDŐ–KISSNÉ MAKRA–KOVÁCH, 2016.)

² Uo. 12.

³ Amíg a XX. század első felében a lelkészek váltak tanítókká, készítették fel a gyermekeket egyházi és nemzeti ünnepekre, megemlékezésekre, egyúttal a közművelődési előadásokat is tartottak, valamint a világháború pusztításait követően is közvetlen szerepük volt a lelki építkezésben. A kommunizmus térhódításával, a marxista ideológia ateizmusával azonban a keresztyénség üldözendővé vált, az egyházak elveszítették földjeiket, a küldetésük megvalósításához szükséges feltételek ellehetetlenültek, az államnak való kiszolgáltatottság állapotában a tanítók-tanárok fizetése is egyre nagyobb nehézséget jelentett. Az egyházi iskolák mellett presbitériumok sokasága kiállt, állami támogatás nélkül is vállalva a fenntartás költségeit, ám 1948. június 16-án az Országgyűlés elfogadta a nem állami iskolák államosításáról szóló XXXIII. törvényt, s ezzel a több száz éves iskolarendszert gyökereitől elvágták. 1990-ig csak a Debreceni Református Kollégium maradt meg. (Az összegzés Kis László református lelképásztor írása nyomán készült. In: BALOGH János–KOVÁCH Péter (szerk.): *A Pécsi Református Kollégium évkönyve 2016–2020.*, Pécsi Református Kollégium, Pécs, 2021, 81–85. (Továbbiakban BALOGH–KOVÁCH, 2021.)

jelenleg három településen mintegy 1200 diákkal, az óvodától az általános iskola és a középiskola tagintézményein keresztül, majd 1996-tól internátussal is kiegészülve teljesíti küldetését, immár „a történelmi református kollégiumi struktúra hagyományos alapfeltételeit”⁴ teljesítve.

Az intézmény az azóta eltelt évek során „a hagyományos református keresztyén nevelés erős bástyája lett. ... hatása az egész országra kisugárzott és kisugárzik”.⁵ Írásunkban a Pécsi Református Kollégium ezen példaadó küldetésének kibontakoztatását tekintjük át abból a szempontból, hogy hogyan valósul meg a tehetséggondozás ebben a különlegesen összetett intézményrendszerben. Forrásként az intézmény évkönyveit elemezzük a témához kapcsolódó bejegyzések, írások tartalomelemzésével, hiszen ezek által kiváló megvilágítást kapunk az oktató-nevelő munka értékeiről, pedagógiai üzeneteiről, célkitűzésekről és megvalósításuk lépcsőfokairól, valamint azok háttérében a személyes példák és gondolatok megerősítő értékeiről. A Pécsi Református Kollégium évkönyvei 1992 óta követik nyomon és összegzik az intézmény eredményeit, szellemiségét és gyarapodásának főbb állomásait: az 1992–2002 közötti első kiadás 10 év eredményeit ölelte fel, majd négyévenkénti kiadásban.

A keresztyén szellemiség mint érték

Minőség – kegyelem – hála és remény

Az intézmény első, 1992–2002 közötti időszakot átölelő évkönyvét Dr. Hoppál Péter főigazgató úr az első fáradozások gyümölcsözésének háttérében álló együttes munkálat fontosságát emelte ki, „a lelki-szellemi-fizikai alma mater ... összetartozás-élményét”⁶ állította gondolatai középpontjába, s mondott köszönetet ennek megvalósulásáért. Bizonyos, hogy az első tíz esztendő alapjainak lerakásában mindenkire szükség volt, mindenki lelki erőforrásaira és a bizakodásra abban, hogy egy olyan vidéken, ahol a protestáns szemlélet szerepe az 1800-as években erősödhetett meg, egy református iskolának helye van. Peterdiné Molnár Judit lelkész a Biblia megerősítő üzeneteiből az okosság és a szelídség szerepéről szóló példázatot emelte ki⁷, amely egyaránt kifejező és megerősítő az intézmény tudásátadásban és emberré formálásban is jelentős szerepéhez kapcsolódóan.

Mindezekre az alapokra is építve a legújabb, 2016–2020 közötti időszakot felölelő évkönyvben Gyórfi Bálint, a Baranyai Református Egyházmegye esperese szavaival a Pécsi Református Kollégium intézményének értékét „a benne élők és dolgozók *minőségi jelenléte és munkája* teszi igazán értékessé, elismertté. Egyházi oktatási intézményünkben ez az emberi jelenlét – a biblikus gondolkodás

⁴ HOPPÁLNÉ ERDŐ–KISSNÉ MAKRA–KOVÁCH, 2016, 10.

⁵ Uo. 9.

⁶ HOPPÁL Péter–SZABÓ Gábor (szerk.): *A Pécsi Református Kollégium Gimnáziumának és Általános Iskolájának jubileumi évkönyve 1992–2002.*, Pécsi Református Kollégium Gimnáziuma és Általános Iskolája, Pécs, 2002, 5. (Továbbiakban HOPPÁL–SZABÓ, 2002.)

⁷ Ímé, én elbocsátlak titeket, mint juhokat a farkasok közé; legyetek azért okosak, mint a kígyók, és szelídek, mint a galambok. (Mt 10, 16)

szerint – Isten képviselőjében való járás feladatával párosul.”⁸ Kiemeli továbbá, hogy mindenki, aki a Pécsi Református Kollégiumban dolgozik, átélheti, ő is Isten szeretett gyermeke.

Kegyelmi ajándékként valósulhat meg az intézmény lelkészeinek támaszával való közvetlen találkozás lehetősége, amely által „ki-ki megtalálhatja azt a hangot, melyben megérezheti az Isten emberi életeket féltő szeretetét. Ez a „felfelé” tekintés teszi hitelessé az Intézmény falai között dolgozó pedagógust és formálja hitében és jellemében az itt tanuló diákokat is”.⁹ A Biblia üzenete segítséget nyújt annak átélésében, hogy az itt formálódó emberi kapcsolatok mélyebb üzenettel is bírnak, magukban hordozzák a Gondviselés szerepét, a Lélek támaszát. „A Lélek hangja, amely mint felkiáltójel felfelé, Krisztusra mutat, de lefelé is, azaz reánk. Jelzi, hogy fent a hangsúly, lent a pont. Egyszerre mutat a tökéletes Istenre és a tökéletességre vágyó emberre. Alázatra és egyszerre öntudatosságra nevel, ami Isten és egymás felé vezet, szolgálatra indít. Értéket teremt.”¹⁰

Ennek a lelki kapaszkodónak is fontos szerepe van abban, hogy az intézmény a legutóbbi esztendőben új intézménytípussal bővült: Alapfokú Művészeti Iskolával, valamint a felsőoktatáshoz kapcsolódóan a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karával is egyre intenzívebb szakmai kapcsolatrendszer bontakozhat ki, immár a tehetséggondozó tevékenységek gazdagításával. Mindennek a református kollégiumok történeti szerepének teljesebb képviselője és kibontakoztatása szempontjából is fontos értéke van, mindemellett megerősítik a minden nehézség közben is történő előrehaladásért való *hálaadás* szerepét, amely ugyancsak lényegi része a Biblia szavai szerinti küldetésnek. „Minden eddig elért eredményért neki adunk hálát és Őt dicsőítjük. Valljuk: az Ő házanépe vagyunk. ... A Pécsi Református Kollégium falai között ezzel a felfelé tekintéssel, és zsoltárekklésre indító hálával és reménnyel a szívben történhetett az építkezés a múltban, melynek során megélt igazság lett, hogy nem a mának élünk, hanem távlatosan gondolkodva Istennek dicsőségére és embernek javára.”¹¹

Ezt a lelki útvalót bocsátja szavaival Dr. Kádár Péter főigazgató úr is az intézmény pedagógusai és diákjai számára a legújabb, 2016–2020 közötti időszakra vonatkozó évkönyvben: „A XXI. század magyar, európai keresztyéneiként életesebb célt nem is tűzhetnénk magunk elé, minthogy ezt a két tulajdonságot elsajátítsuk Mesterünkötől: a szelídséget Isten és ember iránt, és az okosságot a világ dolgaiban.”¹²

A keresztyén lelkületnek lényegi meghatározója a *jövő felé vezető előrehaladás, fejlődés támogatásában a múltba való építkezés*, annak megvalósult eredményeinek tudatos megerősítése és a *hála átélése* az utat kísérő támasz forrása irányában. Egy oktató-nevelő intézmény életében mindezt eredendően a tudás, az

⁸ BALOGH–KOVÁCH, 2021, 7.

⁹ Uo. 7.

¹⁰ Uo. 7.

¹¹ Uo. 8.

¹² Uo. 12.

ismeretszerzés támogatása kell kísérje, egyúttal ahogyan a bibliai példázat is kifejezi, mindez csak a szelíd emberség megtartásával válhat teljessé.

Az évkönyvek oldalain a *lelkület megerősítését* az intézmény vezetőségének további szavai is szépen kifejezik: a legújabb, 2016–2020. évi kötetben Hoppál Mihály, a Pécsi Református Kollégium Igazgatótanácsának elnöke szavai például kiemeli: „Azt kérjük és várjuk a Pécsi Református Kollégium vezetőitől, tantestületeitől, hogy naponkénti eredményes, megbecsült pedagógiai munkájuk mellett mindig tekintsék feladatuknak a jövő hitét megélő értelmiségének utánpótlását és a leendő gyülekezeti tagok nevelését személyes példaadással. ... [bizakodva abban is, hogy] új Noé bárkajaként menedéket szolgálhat a ránk bízott gyermekeknek és fiataloknak, átmentve keresztyén, nemzeti és egyetemes emberi értékeinket egy a mainál reményteljesebb jövőt építő kor számára!”¹³

A múlt értékeire való építkezés, egyúttal a hitbéli megerősítés által jövő felé tekintés rendszeresen megjelenik az évkönyv további oldalain is. Az alapító Bóka András esperes különleges személyiségére való visszatekintésében például így ír Bereczky Ildikó lelképítő: „reménység ellenére való *reménység*”¹⁴ kísérte munkásságát, amely mindannyiuk számára jelentős üzenetként szolgál a későbbi küldetésekben való kitartás megerősítésében is. Csak a remény által valósulhatott meg az intézmény fejlődése, amely eleinte az infrastruktúra megalapozásában, ám mindeközben folyamatosan a szellemiség támaszaként és bontakozásaként is rendszeresen megmutatkozott. Az általános iskolai tagintézmény 10 éves fennállására is visszaemlékező, 2002–2006. évi évkönyvben Peterdiné Molnár Judit lelképítő kiemeli: az előrehaladás, az intézmény bővülése hálával követendő: „A hála legyen az első szavunk”¹⁵, egyúttal reménységet hordoz, hiszen aki eddig is megsegítette a fejlődést, „az ezután is mellettünk áll majd”¹⁶.

Az évkönyvek oldalain emiatt is térhet vissza az *építkezés konkrét és szimbolikus jelentésstartalma*, valamint az építők összetartásának megbecsülése és lelki töltekezés megélése mindezek által: az 1992–2002. közötti időszak évkönyvében „a magyar református keresztyén értékrend bástyája”¹⁷-ként való említés, majd 2002–2006. évkönyvében „lelki házzá való épülés ... közösséggé való formálódás ... összefogás, hivatás- és küldetéstudat”¹⁸ kerül kiemelésre. 2006–2010. évkönyvében: „Építsük ki ... annak tudatát, hogy célunk az értelmes fejlődés testiekben-lelkiekben, a nemes tudás ... A krisztusi személyiség legyen a követendő példa ... a tudatos építés és fejlesztés szándéka ... Nincs ugyanis kultúrateremtésre

¹³ Uo. 10.

¹⁴ Uo. 13.

¹⁵ ÁCS Marianna–SZIGETHI Katalin (szerk.): *A Pécsi Református Kollégium Gimnáziumának és Általános Iskolájának évkönyve 2002–2006.*, Pécsi Református Kollégium Gimnáziuma és Általános Iskolája, Pécs, 2006, 10. (Továbbiakban ÁCS–SZIGETHI, 2006.)

¹⁶ Uo. 10.

¹⁷ Preambulum Hoppál Péter igazgató szavaival, In: HOPPÁL–SZABÓ, 2002, 5.

¹⁸ Preambulum Dr. Hoppál Péter főigazgató szavaival, In: ÁCS–SZIGETHI, 2006, 9.

lehetőség, ha annak nincs belső lelki töltete, Istentől adott szellemi gyökere.¹⁹ Mindezzel a belső töltekezéssel együtt az építkezés elvezethet az otthonosság élményéhez, amely nélkül bizonyosan nem valósulhatna meg az intézményhez való kötődés mélysége sem teljes értékűen – ahogyan a 2010–2016. évi évkönyvben a fenntartó nevében Kovács János, a Baranyai Református Egyházmegye esperese kiemeli: „Mindenben csak azon az úton járjatok, amelyet megparancsolt nektek Istenetek, az Úr, hogy élhessetek, jó dolgokat legyen, és hosszú ideig lakhassatok azon a földön, amelyet birtokba vesztek.” (5Móz 5, 33)²⁰

A keresztyén pedagógus szerepe

Az alapítók munkásságának megbecsülése az évkönyveknek további fontos üzenete. Nagy Péter lelkészre való visszatekintés során az ő egyik írása jelenik meg a 2016–2020. évkönyvben, amely már címében is kifejezi a református tanítók lelki támaszát és küldetését: „A pedagógus mint tanítást végző ember: felülről, a Szentháromság Isten által tanított ember”.²¹ Főbb tételeit a református-keresztyén tanító szerepéhez kapcsolódóan a következőkben foglalhatjuk össze.

A református tanító *bibliikus, hitvallásos kegyességű ember*, aki a Szentírás teljességét átéli. A Biblia megismerése az identitásának megerősítésül szolgál, átadása már óvodáskortól támaszul szolgál a gyermekek lelki fejlődésében. Az Egész megismerése hozzájárul ahhoz, hogy a későbbi élethelyzetekben legyen miből meríteni, további kapaszkodók forrásává válhasson a személy számára. A Biblia pedig az Atya, a Fiú és a Lélek szentháromságának munkájáról beszél, egy keresztyén pedagógusnak tehát a *Lélek támaszának* megélése és átadása is lényegi küldetése.

A világ rendje az ember számára belül is rendet teremt, a Biblia üzenetei így lényegi támaszul szolgálnak, teremtenek és eligazítanak. A felnövekvő gyermekek számára a *rend megélése* otthonukban, családjukban és az iskolájukban is nélkülözhetetlen volna fejlődésük megfelelő alakulásához. A Biblia üzeneteivel kísért felnövekedés pedig a rendnek nemcsak felismeréséhez, hanem követéséhez, ahhoz való igazodáshoz is kapcsolódik, így hosszabb távon is segítségül szolgál a fenntartásában, az emberi kapcsolatok formálásában. A teremtés történetének megismerése, mélyebb megélése is közelebb segít a teremtett világ védelméhez, és életünk dolgainak a teremtés rendjében való elhelyezéséhez.

A pedagógusoknak fontos küldetése a bűn-bűnösség és ahhoz kapcsolódóan a *kegyelem* megismertetése. Adott cselekedethez kapcsolódóan lényeges a gyermekek felé kifejezni, hogy vannak határok, amelyeken belül szükséges

¹⁹ Előszó Peterdi Dániel lelkipásztor szavaival, In: ÉLIÁS Katalin–KISSNÉ MAKRA Ildikó (szerk.): *Pécsi Református Kollégium Gimnáziumának, Általános Iskolájának és Óvodájának évkönyve 2006–2010.*, Pécsi Református Kollégium Gimnáziuma, Általános Iskolája és Óvodája, Pécs, 2010, 9. (Továbbiakban ÉLIÁS–KISSNÉ MAKRA, 2010.)

²⁰ HOPPÁLNÉ ERDŐ–KISSNÉ MAKRA–KOVÁCH, 2016, 9.

²¹ BALOGH–KOVÁCH, 2021, 14.

maradni, s mindennek az ő szülei, családjuk számára is lényeges iránymutatóként kell szolgálni. A Biblia üzenetei is szabályok formájában testesülnek meg, s válnak a betartás mércéjévé, az iránymutatók ismerete pedig hozzásegít ahhoz is, hogy az elkövetkező hasonló bűnök megelőzhetőek lehessenek. A bűnösség megtapasztalása mindemellett abban is segítséget nyújt, hogy a gyermekek más kérdéseikkel és élethelyzeteikben is az evangélium felé fordíthassák tekintetüket: a megjelenő példák és a megerősített iránymutatók hasznos támpontot jelenthetnek számukra.

A Biblia szavát olyan személyeknek fontos képviselni és átadni, akik a gyermek számára *biztonságot* jelentenek, s ha a pedagógusok meg tudják teremteni ezt a légkört, akkor az iskola az *otthonosság élményének* forrását is nyújtja. Ilyen légkörben a lelki kapaszkodók a képességek kibontakoztatásának ugyancsak nélkülözhetetlen forrásaivá válhatnak, mindez pedig kiemelt szerepet kap a tehetséggondozás megvalósításában.

A keresztyén pedagógus személyiségét átöleli a szeretetszolgálatra való készség, s ennek részeként is a *hála* megtapasztalása: addig nem lehetséges mást motiválni, ameddig a pedagógus saját cselekedeteit nem a hála kíséri. Az odaszánás, „a hála motivál igazán... a hálaadás megújuló energiaforrás... a lelki erőforrás, ha annak a hála a motivációja, akkor az nem fog kimerülni”.²² Mindennek ugyancsak lényeges szerepe van a tehetségek gondozásában is, akik számára bizonyos eredmények eléréséhez hosszabban is ki kell tartani, s ha az úton megállnak, mert elfáradtak, vagy mert messzinek tűnik a cél, akkor nem fognak tudni elérkezni sem a magasabb szintű eredményekhez. Lényeges kifejezni, hogy az általuk elért eredmények, sikerek hátterében az ő saját erőforrásaik azáltal is gyarapíthatóak, ha időről időre megállnak, és hálát adnak azért is, ami odáig megsegítette az eljutásukat. Ezáltal tudatosíthatóbb mindaz, ami megvalósult, s amelyre így építve a továbbhaladás szintén lehetségesebnek érezhető.

A hála pedig szorosan összekapcsolódik azzal az élménnyel, hogy az ember mindig az ő *Gondviselőjéhez tartozik*. A „növekedés kegyelmét”²³ is csak egy „felülről vezérelt”²⁴ ember élheti át igazán, aki a Szentlélek és a bibliai Ige szellemében, annak vezetése szerint él. Ha a keresztyén pedagógusok a gyermekek családja mellett szívesen merítenek illeszkedő gondolatokat a Bibliából, akkor azoknak üzenete belsővé válik, és későbbi hasonló élethelyzetben is könnyebben idéződik fel, ezáltal pedig támaszt jelenthet. Amennyiben a tehetségek segítésének folyamatát is bibliai gondolatok kísérhetik, úgy akár nehezebb küldetések átmeneti megakadások során is visszaidézik az élet alapvető igazságait, amelyek kilendíthetik a megakadást is annak gödréből, ezáltal közelebb segíthetnek a képességek teljesebb körű kibontakoztatásához.

²² BALOGH–KOVÁCH, 2021, 19.

²³ Uo. 20.

²⁴ Uo. 20.

A keresztyén ember „önmagát mindig Isten igéjének tükrében vizsgálja”.²⁵ Egy református intézmény életét a mindennapokban is közvetlenül kíséri ez a lelki támasz, az intézmény szellemisége pedig az ott munkálkodók által válhat teljessé. Mindezt a következőkben összegezzük a református karakter főbb meghatározóit, amelynek fontosságára a legutóbbi, 2016–2020. évkönyv is kiemelt figyelmet szán Nagy Péter lelkész illeszkedő gondolatainak közlésével. Forrásául Békési Sándor gazdagabb értelmezése szolgált, így a következőkben ennek nyomán foglalkozunk össze a *református karakter sajátosságait*.²⁶

1. Lényeges az Igével élnie minden napon, annak értelmezése során pedig a tanító egyház közösségének gondolatait is nélkülözhetetlennek tartja.
2. A lelkiekben szabad keresztyén ember lelkiismerete szerint cselekszik, egyúttal ebben is létkérdés számára: az Istennek hálás élet megvalósítása.
3. A szabadság és a lelkiismereti függetlenség mellett is „lélekben és igazságban való tisztelettel”²⁷ tekint Istenre, ennek részeként imádságban is kifejeződő „belső istentisztelet”²⁸ vezérli. Mindez a belső elmélyülés pedig sokkal lényegesebb, mint a külsőségek követése, s ugyancsak kiemelt üzenetet hordoz az elmélyülésre kész tehetségek képességeinek kibontakoztatásához kapcsolódóan.
4. A keresztyén embert a tökéletesedés elve, lehetősége hajtja élete teljességében, amely mindennapos önvizsgálatról és általa is a megszentelődés megtapasztalásáról szól, élethosszig tartó folyamatban. A küldetésstudatnak pedig része a tradíció komolyan vétele és a közösségi küldetésstudat is.
5. Embertársaink tiszteletben tartása szorosan összefügg a türelem, a türelmesség gyakorlásával, amely ugyancsak közvetlen segítséget nyújt a gyakran hosszabb időt igénylő képesség-kibontakoztatás eredményre vezetéséhez.
6. A puritán, tiszta és egyszerű életvitel által a mértékletesség értéke valósítható meg, amelyben egyúttal az alázatosság, az engedelmesség is megmutatkozik. A puritánság egyfajta összeszedettséget is megsegíthet, ezáltal a célzott elmélyülésnek megvalósulásában szerepet kap, amelynek mélyén egyúttal a bölcsességnek, a hálának és egyfajta belső örömmel forrásává is válhat. Szép párhuzam ragadható meg mindezt tehetségeink kibontakoztatásának folyamatával, melynek során gyakran ugyancsak a letisztult figyelem, a lényegi forráshoz, a gyökerekhez való visszatérés, azok megerősítése nyújt segítséget az előrehaladásban.
7. A tanítás figyelembe vétele, a hit és a tudás folyamatos gyarapítása iránti elköteleződés. Az elmélyülés igénye befogadóvá tesz a megismerés, a tudás gyarapítása irányában, mindez azonban nem választható el a hit szerepétől, hiszen a keresztyén ember a világ működésében is megtalálja az eredendő meghatározó isteni rendet.

²⁵ BÉKÉSI Sándor: *A református karakter* = Confessio, 2018/1. <https://confessio.reformatus.hu/v/a-reformatus-karakter/#page1> [2021. 12. 20.] (Továbbiakban BÉKÉSI, 2018.)

²⁶ Az összegzés BÉKÉSI, 2018. alapján készült.

²⁷ Uo.

²⁸ Uo.

Mindezen lelki támasztékok a hitbéli elköteleződés hű kifejeződései, az elmélyülés, a türelem, a tisztelet, az alázat és a tudásbeli gyarapodás a református karakter erőforrásaiként fontos kapaszkodót nyújtanak az egyén számára. Segítségét jelentenek a képességei kibontakoztatásában, így a tehetséggondozás forrásaiként is fontos alapul szolgálnak csakúgy, mint a keresztyén szellemiség további meghatározói: a megvalósult eredmények tudatosítása és az értük való hálaadás, a rend, a kegyelem, a biztonság és a gondoskodás megtapasztalása, egyúttal a reménység szerepe a további eredmények megvalósulásának háttérében. A következőkben kiemelten a tehetségek segítésének küldetéséhez kapcsolódóan tekintjük át a keresztyén szellemiség főbb üzeneteit, általánosabb iránymutatóit, majd intézményi specifikumait a Pécsi Református Kollégium évkönyveire építve.

A tehetséggondozás keresztyén szemlélete

Keresztyén oktatási-nevelési intézményként a Pécsi Református Kollégium elkötelezett a legkülönbözőbb életkorú gyermekek, tanulók minél sokrétűbb tudás- és készségbeli gazdagításában, lehetőségek biztosításában önmaguk kibontakoztatásához, s az eredmények háttérében szükséges lépéssorok megtételét közvetlen támasz nyújtásával, példaadással kíséri. Ily módon az intézmény kifejezi a környezet formálásának szerepét a tehetségek kibontakozásának háttérében, hiszen bizonyos, hogy erre a közvetlen kísérésre szükség is van az út megfelelő bejárásához.

A tehetséggondozás megvalósulása mindemellett lényeges bibliai üzenetre is épül. Tekinthezünk rá a talantumok példázatához kapcsolódóan, ezáltal megerősítve a gyarapítás érdekében teendő munkálatot az egyszerű megőrzés helyett. Teológiai szemlélettel tekintve ugyanakkor a bibliai összefüggésekre, kirajzolódik, hogy a példázatbeli talantum inkább nem egyénre, hanem népközösségekre értendő, pl. zsidóság, samaritánusok. „Amiben analógia mutatkozik, az a példázat üzenetének egyfajta etikai alkalmazási lehetősége. Az analógia abban áll, hogy amit Istentől kapnak az emberek akár közösségként, akár egyénenként, azt forgatniuk kell, azzal teendőjük van, és azzal el is kell számolniuk az ajándékozó előtt.”²⁹

Összességében mindezt a tehetségre vonatkozó meghatározás inkább két másik bibliai fogalom érintődését hordozza magában:

- a *hokmáh* vagy *bölcsesség* fogalomköre utal arra, hogy Istenhez mint az élet forrásához és magához az élethez értelmes hozzáállással szükséges viszonyulnunk, s amennyiben ez megvalósul, akkor lehet helyünk a világban, bánhatunk jól a kapott ajándékokkal, és követhetjük szelíden a számunkra elrendelt utat;

- a *logosz* pedig az isteni Lelket és alkotóerőt is magában hordoz, ezáltal segít Isten akaratának teljesítésében, vagyis a kapott kegyelmi *ajándék* közösség érdekében kifejezett megvalósításában.

Mindezekre építve szoros összefüggés mutatkozik a tehetséggondozás további bibliai gondolatartalmi között, így a hozzáértésként, a különleges adott-

²⁹ Kádár Péter: *Hozzájárulás a tehetség fogalmának biblikus értelmezéséhez*. In: BALOGH-KOVÁCH, 2021, 63.

ságok adományként való megmutatkozása, amelyek képességeket mozgósítanak és tevékenységekben fejeződnek ki, reménység szerint a közösség javát is szolgálva.³⁰

A bibliai példázat megfogalmazásában mindemellett benne rejlik: „kinek-kinek *képessége szerint*” (Mt 25, 15) Mindez pedig arra is rámutat, hogy egyesek egyik, mások másféle képességekkel rendelkeznek, így annak kérdése is, hogy ki mire alkalmasabb, miben tehetségesebb, nagy egyéni különbségekkel bír. Az intelligencia többszörös modellje³¹, valamint a kompetenciaalapú pedagógia törekszik az egyén középpontba helyezésével széles körű lehetőséget nyújtani számára a benne rejlő képességek kifejezésére. Ahogyan „az Ige testté lett, közöttünk lakott” (Jn 1, 14), úgy fontos a gyermekek számára is rájuk hangoltan átadni a tananyagot, valamint minél sokszínűbb lehetőséget és segítséget nyújtani készségeik kibontakoztatásához.³²

A bölcsesség mint kegyelmi ajándék így tehát megkülönböztető erőként szolgál, különleges út bejárását és eredmények megtapasztalását hordozza az érintett számára. Amennyiben a tehetségsegítő munkát figyelembe veszi az egyén számára kijelölt feladatot és segítséget nyújt a követésében, azzal mind a személyiség, mind közösségének fejlődése megmutatkozhat. Dr. Kádár Péter főigazgató úr szavaival: „Tehetségének kifejtése révén válhasson azzá, akinek őt Isten szánta, s ebben megtalálja élete kiteljesedését, és azt a kiváltságos utat, amelyet Isten szeretete nyit előtte, amelyen mások számára is áldássá lesz.”³³

A Pécsi Református Kollégium tehetséggondozó tevékenységei ennek a kiteljesítő útnak bejárását a gyermekek, a szülei és a pedagógusok közösségében valósítja meg. A Heidelbergi Káté 55. nyomán Sümegi Péterné internátusvezető, Tehetségpont-koordinátor megerősíti: „mindenki tekintse kötelességének, hogy ajándékaival a többi tag javára és üdvösségére készséggel és örömmel szolgáljon. ... Ezt a küldetést úgy tudjuk leghatékonyabban betölteni (szolgálni), ha azzal a lelküllettel szolgálunk, eredményeivel, így az évkönyvekben megjelenő jellegzetes igei szakaszokra is fontos szempontként tekinthetünk.

Az első, 1992–2002. évi évkönyv a legfőbb forrásra, a legerősebb gyökér irányába fordítja az olvasó figyelmét amelynek eszköze, motorja az öröm, a készség és az alázat. Ezekkel az eszközökkel lehet ugyanis azt a bizonyos fejlesztő szabadságot megteremteni ... a szabadság kibontakoztatásának pedig legnagyszerűbb biztosítója a tehetség.”³⁴

³⁰ Uo. 64.

³¹ KRISTEN, Nicholson-Nelson: *A többszörös intelligencia*, Szabad Iskolákért Alapítvány, Bp., 2007.

³² KODÁCSY Tamás: *Tehetség és kompetencia a Bibliában* = Magyar Református Nevelés, 2010/3. 2–10. http://rpi.reformatus.hu/hatteranyagok/MRN/MRN3_170x238_Belivek_2010Okt_Press.pdf [2021. 12. 10.]

³³ BALOGH–KOVÁCH, 2021, 66.

³⁴ Uo. 68.

Tehetségek segítése a Pécsi Református Kollégium évkönyvei nyomán

A kibontakozás támogatása a hitbeli elköteleződés megerősítésével

Az intézmény életének főbb történéseit összegző évkönyvek hűen mutatják be az adott időszak megvalósult eredményeit, az infrastruktúra, a tagintézmények bővülésének és ezzel a megszületett szellemi javaknak gyarapodását. Keresztyén intézményként természetes, hogy a *Biblia üzenetei* is mindannyiszor idézésre kerülnek az évkönyvek oldalain, egyúttal szorosán összefonódnak a történelem folyamataival, eseménysorával és, megállásra mint megszentelt pillanatra, kairoszra tekint, s a következő gondolatot ragadja ki Hoppál Péter igazgató úr a Bibliából: „Ő él!” (ApCsel 1, 3).³⁵ Vezérelvként és támaszként mindenki számára a saját gyökereiben való megkapaszkodás lehetőségét nyújtja, amellyel saját további útjainak bejárása is könnyebbé válhat.

A 2002–2006. évi évkönyvben Dr. Hoppál Péter főigazgató úr összegző gondolatai a Magyarországi Református Egyház címerében is szereplő vezérigét állítják középpontba: „Ha az Isten velünk, kicsoda ellenünk?” (Róm 8, 31)³⁶ Ezzel az adódó próbatételekben nyújt további kapaszkodót, és megerősíti, hogy akadály esetén is fontos kitartani, nehezebben megválaszolható kérdések, megoldhatatlannak érzett feladatok esetén sem szabad feladni, hiszen sosem vagyunk egymagunkban. Mindenki a saját belső útjait is járja, s főleg kiemelkedőbb képességű személyiség számára lehet fontos akár az elzárkózás is társaitól, mégis, fontos megerősíteni, hogy ő sincs egyedül.

A 2006–2010. évi évkönyvben Dr. Hoppál Péter főigazgató úr által többek között kiemelt gondolat: „Mert nem a félelemnek lelkét adta nekünk az Isten, hanem az erőt, a szeretet és a józanság lelkét.” (2Tim 1, 7)³⁷ Mindenki hálás lehet azért a támaszért, amely gyengébb pillanataiban, elbizonytalanodása esetén nem feladásra készíti, hanem új kapaszkodó keresésére. Egy kibontakozásra vágyó személyiség útja sem csak egyenesen előre vezethet, hanem adódhatnak hullámvölgyek, s a tehetségek útját kísérő pedagógus szerepe ekkor a legfontosabb: a lelki erő megtámogatása, szeretettel, érzelemgazdag, biztosságot nyújtó kapcsolat biztosítása, mindeközben pedig a tudatos átgondolás megsegítése.

A 2010–2016. évi évkönyvben az intézmény küldetésének és eredményeinek bemutatását Kovács János, a Baranyai Református Egyházmegye esperese a következő bibliai üzenettel nyitotta meg: „Akik az Úrban bíznak, erejük megújul, szárnyra kelnek, mint a sasok, futnak és nem lankadnak meg, járnak és nem fáradnak el.” (Ézs 40, 31)³⁸ A tehetséggondozás folyamatában bízhatunk az érintettek belső erőforrásaiban, lendületében, elköteleződésében az adott képesség vagy szakterület magas szintű kibontásában. Mégis, időről időre segítséget jelenthet a „szárnyra kelés” támogatása, felidézve tehát a célt és akár az addig megtett utat,

³⁵ HOPPÁL–SZABÓ, 2002, 5.

³⁶ ÁCS–SZIGETHI, 2006, 9.

³⁷ ÉLIÁS–KISSNÉ MAKRA, 2010, 11.

³⁸ HOPPÁLNÉ ERDŐ–KISSNÉ MAKRA–KOVÁCH, 2016, 9.

eredményeket. A továbbhaladás könnyebbé válhat mindezek tudatosításával, s új erőforrások meríthetők mindehhez.

A 2016–2020. évi évkönyvben a fenntartó nevében Gyórfi Bálint, a Baranyai Református Egyházmegye esperese által megerősített bibliai üzenet a következő: „Mert minden háznak van építője, aki pedig mindent felépített, az Isten az.” (Zsid 3, 1–4)³⁹ A gyermekekben rejlő képességek kibontakoztatására nem tekintetünk feltétlenül és mindenki számára könnyű folyamatnak. Hosszabb távon is esetenként nehezebben válhatnak valóra az eredmények, ugyanakkor bizonyos, hogy a megfelelő érzelmi alapok biztosítása lényeges kapaszkodót jelent. Érzelmi támasztékot pedig egyaránt nyújthat a gyermek számára biztonságélményt erősítő pedagógus, valamint a legfőbb „építőként” a Gondviselő.

A Pécsi Református Kollégium intézményében a hitbéli támasz átélése a tanévek ún. *csendesnapjain* is megtapasztalható. „A Biblia azt mondja az emberről, hogy úgy élhet harmóniában, ha Teremtőjével szoros kapcsolatban él. Ezek az alkalmak lehetőséget adnak erre.”⁴⁰ „Az elcsendesedés, egy-egy témában való elmélyülés, az Istenre figyelés „sűrített” lehetőségei ezek a napok ... meghatározó lehetőség ez tanár-diák számára egyaránt.”⁴¹ Mindez megvalósul napkezdő áhítatok formájában is, ám a csendesnapok további elmélyültebb témafeldolgozásoknak is teret engednek. Témák között szerepet kapott többek között a Miatyánk imakert, ami a hálaadásnak fontos alkalmává válhatott, valamint a kegyelmi ajándékok, melyek által megerősíthetjük az intézmény tehetségre irányuló sajátos figyelmét is, amelyet ugyancsak ajándékként élhetünk át, így kell megbecsülnünk. Hasonlóan fontos témaként bontakozott ki a Változás, valamint az Idő témája, mintegy lehetőséget adva arra, hogy tudatosan is minél hasznosabban segíthesse a személyiség eszköztárának és eredményeinek találkozását.

Az évkönyvekben helyet kapnak továbbá olyan rendezvények, amelyeknek ugyancsak lényeges küldetése van a lelkiület megtapasztalásában, így többek között Kárpát-medencei bibliaolvasó nap, Baranyai Református Diákok Találkozója, ún. KÁTÉ-program, Bibliaóra, Egyházmegyei Ifjúsági és Konfirmandus Találkozó, Protestáns Iskolatörténeti Mozaik, egyúttal különleges figyelmet fordít az intézmény a gyermekek szülei irányában is Bibliaiskola felnőtteknek című előadássorozatán keresztül. Az események megnevezései is szépen rávilágítanak arra a segítő szemléletre, amellyel az intézmény kíséri diákjai felnövekedésének útját, szellemi-lelki tudást és kapaszkodót nyújt számukra, egy közösség részeként gazdagítja készségeiket. Mindezekon túl családi háttérüket is támogatja lelkiekben, akiknek természetesen minden gyermek kibontakozásában is eredendő szerepük van, s amennyiben a pedagógusokkal együtt, velük összhangban biztosítják a megfelelő támasztékot, a lelkesítő, érdeklődési területre hangolt, elmélyülésre serkentő és szabad felfedezésre lehetőséget adó háttérrel, úgy bizonyosabban érhetnek célba gyermekeik.

³⁹ BALOGH–KOVÁCH, 2021, 7.

⁴⁰ ÉLLÁS–KISSNÉ MAKRA, 2010, 62.

⁴¹ Uo. 29.

A kibontakozás támogatása a megvalósult eredmények és a mögöttük álló munkálatok, személyi értékek megerősítésével

Az intézmény érezhetően megbecsüli a falain belül nevelkedő *tanulók és oktatóik eredményeit*, ezáltal tehetségének megmutatkozásait: az évkönyvek rendszeresen összegzik a helyi támogatások, díjak formájában is kifejeződő elismerések kiosztásának rendjét.⁴² Az eredmények pedig magukért beszélnek számos tantárgyi verseny-helyezés, sikeres nyelvvizsga, országos kompetenciamérési teljesítmény, kiváló érettségi, művészeti és sportsiker formájában.

Az évkönyvek tematikáját tekintve további visszatérő jelentős tartalmi kört képviselnek, ezáltal is a közösség számára egyaránt megbecsülendők azok a versenyeredmények, valamint pályázati eredmények, amelyek már a megszületésük útjában fejlesztő, támogató erővel bírnak, majd azon túl az intézmény teljessége számára értékes további erőforrásokat jelentenek, egyúttal kifejezik a befektetett munka gyümölcsozásának és a tapasztalatok hasznosulásának további lehetőségeit. Kifejezik az emberi képességek legjobb kifejeződési, megmutatkozási módját, ebben pedig azt a lehetőséget is, hogy kitartással, szorgalommal mindenki megtalálhatja önmagában a kiaknázható tárházat. Kreativitással továbbá olyan új tervezések, gondolatok irányába is elindulhat, amely az út végén egyedi, előrevívó értékek születését nyújtja önmaga és a közössége számára egyaránt. A megvalósult eredmények mintát és erőforrások merítésének lehetőségeit is hordozzák.

Nagyon szép megmutatkozása a tehetségek gondozásának a *publikációs* lehetőség nyújtása is. Minden évkönyv külön kitér minden kiemelkedő alkotásnak legalább egy részlete bemutatására, s ezáltal a tehetségek munkáinak produktumai megosztására. Bekerültek az évkönyvek oldalaira OKTV-dolgozatok, ballagási beszédek, de az intézményről szóló további publikációk, közöttük például doktorandusz tanárok publikációiból is részletek közlésre.

A tanulók és a kollégák *személyes megbecsülését* fejezi ki mindemellett névsorok bemutatása, amelyben összegzésre kerül a diákság, a tantestület és a dolgozók, szépen kifejezve mindezzel is azt, hogy egy oktatási-nevelési intézményben mindannyiukra szükség van a hétköznapiakban, így a gyermekek felnövekedésének útját is egyszerre kísérik, ezáltal hatással vannak azokra. Mindemellett az intézmény szellemiségének képviselőivé is válnak mindannyian, emberi kapcsolatok mintáit mutatják, munkáiknak, eredményeiknek a közösség teljessége is örvend, ezzel pedig újabb megerősítést is nyújt azok további gyarapodásához.

A személyi értékek támogatása fejeződik ki az évkönyvek oldalain az alapítók munkásságának megörökítésében, szóban vagy írásban kifejeződő gondolataik publikálásában, ezzel is képviselve a tiszteletet és annak megerősítését, hogy a jövő felé vezető út csak a múlt eredményeire építve, azokat tovább gazdagítva válhat teljessé. Hasonló személyes megbecsülésről, valamint az intézményben tanulók szemléletének tágitásáról is szól a különböző rendezvényekre való meghívott szakértő, kolléga, vendéglőadó névsorának rögzítése, továbbá az elhangzott előadásaik közlése. A legkülönbözőbb tudományterületek neves képviselői és

⁴² BALOGH–KOVÁCH, 2021, 9.

hivatásuk értékeit kifejező, képviselő közéleti személyiségek egyaránt megmutatkoznak a vendégek között, akik hitbéli elköteleződésük támaszával is példát mutatnak a legkülönbözőbb rendezvényeken megjelentek számára.

A kibontakozás támogatása életkori sajátosságok megerősítésével

Az évkönyvek felépítését követve további tematikus egységek fejezik ki a tehetség-gondozás iránti elkötelezettséget, kiemelten életkori bontást követve, intézményegységenként. A következőkben ennek csomópontjait, tendenciáit összegezzük.

Az *óvodák* szerepe egy gyermek felnövekedésének folyamatában és ezáltal képességei kibontakoztatásában egyaránt leginkább az *érzelmi biztonság* élményének támogatásában, „szeretetteli élményhez juttatásában”⁴³ ragadható meg. A Pécsi Református Kollégium legutóbbi, 2016–2020. közötti időszak eredményeit felölelő évkönyv óvodai tevékenységeinek bemutatásáról szóló írás ehhez illeszkedően kezdődhet Dorothy Lax Holtz gondolataival: „Ha a gyermekek biztonságban érzik magukat, megtanulnak hinni. Ha a gyermekek hitelesen élnek, megtanulják, mit jelent szeretni. Ha a gyermekek elfogadva és barátságban élnek, megtanulják megkeresni a szeretetet a világon”⁴⁴

Vallva továbbá, hogy „mindennek rendelt ideje van” (Préd 3, 1), a kisgyermekkorai nevelés alapvető célkitűzéseire törekszenek természetesen a Pécsi Református Kollégium óvodapedagógusai is: a gyermekiség értékeinek megőrzésével átadni annak üzenetét, hogy ők Isten egyszeri és megismételhetetlen teremtményei; szociális képességük nyilvánuljon meg kapcsolataikban, családban, közösségekben, baráti körben; álljanak helyt fizikailag, érzelmileg, lelkiileg és értelmileg a feladataikban; tudjanak és merjenek dönteni, legyenek nyitottak a teremtett világ dolgai felé. Életüknek legyen része a szeretetre való képesség, a rend, a tisztelet és az alázat, személyes hitük segítse felnövekedésüket.⁴⁵ „A krisztusi szeretetközösség megtapasztalása felemelő élmény kisgyermek és felnőtt számára egyaránt.”⁴⁶ – véli az óvodába járó gyermekek egyikének édesanyja.

Mindezen túl az eltérő fejlettségű gyermekekre szánt odafordulás is megmutatkozik, kiemelten a tehetséggondozáshoz kapcsolódóan: minden évben tehetséggondozó koordinátor vizsgálja meg a gyermekek képességeit, és a kirajzoló eredmények alapján a gyermekek tehetségműhelyekbe kerülhetnek. Ezeknek szakmailag minősített tematikája biztosítja a minél korábbi személyes kibontakozásokat, egyúttal az eredmények megvalósulását. A tevékenységek szervezése a többszörös intelligencia modelljén alapul, amely számos jelentősebb kisgyermekkorai tehetséggondozó programnak forrásául szolgál, hiszen magában foglalja a legkülönbözőbb készségterületek fejlődésének-fejlesztésének lehetőségét, egyúttal társas kapcsolatban érintődő (interperszonális) és személyiségen belüli

⁴³ Pécsi Református Kollégium Óvodájának Pedagógiai programja megfogalmazásában, In: HOPPÁLNÉ ERDŐ–KISSNÉ MAKRA–KOVÁCH, 2016, 35.

⁴⁴ BALOGH–KOVÁCH, 2021, 115.; HOPPÁLNÉ ERDŐ–KISSNÉ MAKRA–KOVÁCH, 2016, 28.

⁴⁵ BALOGH–KOVÁCH, 2021, 116.

⁴⁶ ÉLIÁS–KISSNÉ MAKRA, 2010, 40.

(intrapszichés) készségterületeket.⁴⁷ Mindez a személyiség teljességére való figyelem nyújt segítséget abban is, ahogyan a gyermekek életre való felkészítése már óvodáskortól összefonódik a hitre segítségükkel is a Pécsi Református Kollégiumban.⁴⁸

A tehetségfejlesztő elhivatottságnak további szép kifejeződése partnerintézményekkel való együttműködés nyomán a gyermekek számára további gazdagító programok szervezése, például koncertlátogatások, Planetárium és a Zsolnay-műhelyben tett látogatások tágitják a gyermekek világlátását, teszik elérhetővé, hogy közvetlenül is megtapasztalhassák a tudomány és a művészetek eszköztárát, azok ihlető erőit is. A projektpedagógia olyan további lehetőséget biztosít, amely által a gyermekek érdeklődése nemcsak egyéni alkotásokban ölthet testet, hanem keresztyén szellemiséggel a közösség erőforrásait is megtapasztalhatják.

Az óvodai életben kibontakozó tehetséggondozás természetesen csak a tudás és talán még inkább a személyes összehangolódás erejével, megfelelő odaszánással, türelemmel bontakoztatható ki igazán. S mivel az óvoda nevelési feladatai között kiemelt a keresztyén értékek megismertetése, a hitbéli örökség továbbadása,⁴⁹ bemutatásunkat a legutóbbi, 2016–2020. évkönyvben megjelenített üzenettel zárjuk: „A szeretet és hűség ne hagyjon el téged, kösd azokat a nyakadba, s írd fel szíved kőtáblájára. Így találsz kedvességre és jóindulatra Istennél és embernél!” (Péld. 3, 3-4)⁵⁰

A Pécsi Református Kollégium *általános iskolai* tagintézményeinek szerepe a tehetségek kibontakoztatásában az évkönyvek visszaemlékezéseit tekintve alapjaiban természetesen ugyanehhez a szellemiséghez fontos, hogy illeszkedjen. Ennek szép kifejeződése a bemutatáshoz választott bibliai igék, amelyek közül a szeretet, a békesség és a reménység megerősítéséhez kapcsolódó gondolatok a következők: „Minden dolgotok szeretetben menjen végbe.” (1Kor 16, 14)⁵¹ „békességet és nem romlást tervezek, és reményteljes jövőt adok nektek” (Jer 29,11).⁵² A jövő pedig továbbra is a bibliai értékeket és a múlt eredményeit megbecsülő, azokra közvetlenül építkező szakmai és lelki közösség által valósulhat meg.

Az általános iskolai tehetséggondozás pillérei a Pécsi Református Kollégiumban az összetett intézményrendszernek is köszönhetően különlegesen illeszkednek egymáshoz. A pedagógusok küldetése az egyes szinteken a közös szellemiség áldásával egymást is megerősíti, ezáltal hatékonyabbá is formálja: az érzelmi biztonság élménye az óvodáskori megerősítésen túl természetesen az általános iskolában is kíséri tovább, más megfogalmazásban: az általános iskolai tehetséggondozásnak leginkább a gyermekek által magukkal hozott érzelmi és

⁴⁷ NAGY Jenőné: *Tehetségigéretetek gondozásának elmélete és gyakorlata*, Óvodapedagógusok Országos Szakmai Egyesülete, Szolnok, 2012.

⁴⁸ HOPPÁLNÉ ERDŐ–KISSNÉ MAKRA–KOVÁCH, 2016, 31.

⁴⁹ ÉLIÁS–KISSNÉ MAKRA, 2010, 39.

⁵⁰ BALOGH–KOVÁCH, 2021, 125.

⁵¹ ÉLIÁS–KISSNÉ MAKRA, 2010, 128.

⁵² HOPPÁLNÉ ERDŐ–KISSNÉ MAKRA–KOVÁCH, 2016, 42.

társas készségekre, valamint személyiségük teljességére fontos építkezni.⁵³ Mindennek is szerepe van abban, hogy „innovatív alkotó légkör alakuljon ki, ahol a részvétel és az aktivitás egyre erősödik”.⁵⁴

A személyes bevonódás, a mindenkit megérintő légkör közvetlen segítséget jelent az elmélyülés, az érdeklődési terület alaposabb felfedezésének vágya szempontjából, amely pedig a kreatív látásmód szabadságával együtt újfajta felismerésekhez is segítheti az egyént. A minőségi tevékenységszervezés, a komplex megközelítések és az érzelmi nevelés egyaránt az általános iskolai tehetségsegítés iránymutatóivá válhattak, bizalmi kapcsolaton alapuló mentori támogatással.⁵⁵

A tehetség gondozás közvetlen eszköztárát többek között további gazdagító programok segítik: a gyermekek tehetségműhelyekhez kapcsolódhatnak, melyek minősített szakmai program alapján jelentős eredménynek tekinthetnek nemcsak a halmozottan hátrányos régióban is megtartó erejét az intézménynek (lemorzsolódás a régió adatainál jóval kevesebb), hanem versenyeredmények folyamatos megerősítő visszajelzését a befektetett munkálatok hatékonyságáról. A tehetségműhelyek tematikája egyaránt érinti a matematika, a drámajáték és a zene világát, valamint Játékos történelem címmel komplex tehetségfejlesztési programként működik az iskolában. Azáltal pedig, hogy a gyermekek rátalálhatnak érdeklődési területük szerint őket foglalkoztató gondolatkörökre, hosszabb távon is kapaszkodót és felfedezési lehetőségeket találhatnak azokban. Az infrastruktúra gyarapodása lehetővé tette azt is, hogy egyes tantárgyakat ún. nívócsoportos bontásban is tanuljanak a gyermekek.

A tehetségek számára versenyek is lehetőséget biztosítanak a bennük rejlő legjobb képességek megmutatására, többek között pl. „Húshagyó keddi” mesemondó verseny, Aranyág-tehetségnap, mesék tematikájára építkező Kulturális és tehetségnap, Levéltári pedagógiai program, Gimnáziumi természettudományi gyakorlatok, valamint további lehetőségként Olvasó és országismereti táborban, Angol táborban és Bárka táborban is kipróbálhatták magukat. A Pécsi Református Kollégium általános iskolai tagintézményei és pedagógusai érezhetően a tehetségek gazdagító programjainak széles tárházát biztosítják a gyermekek legjobb képességei megmutatkozásához. Mindezzel is nagy segítséget nyújtanak Leonard Bernstein gondolatának teljesüléséhez: „A tanulás azért van, hogy rájövünk, mihez van különleges képességünk.”

A középiskolai tehetség gondozás küldetése ugyancsak a Biblia szavaival válhat teljessé az intézményben, a 2016–2020. évi évkönyv kapcsolódó bemutatása nyomán az összetartozás gondolatának megerősítésével: „...teljes alázatossággal, szelídséggel és türelemmel; viseljétek el egymást szeretettel”. (Ef 4, 2)⁵⁶

A korosztály képességeinek kibontakoztatását az életkor feladataihoz is illeszkedő programok segítik, továbbra is kifejezve a személyiség teljességére való érzékeny figyelmet. Többek között programok szerveződtek Érettségire hangoló

⁵³ Az intézmény kiemelten tekint az óvoda-iskola átmenet időszakára: nagycsoportos óvodásokat *Nyitva van az aranykapu* címmel programsorozat várja az iskolával való ismerkedés, az új szokásrend megismerésének folyamatában. In: BALOGH–KOVÁCH, 2021, 141.

⁵⁴ Pintérné Lázok Orsolya igazgatónő gondolatai, In: BALOGH–KOVÁCH, 2021, 129.

⁵⁵ Pintérné Lázok Orsolya igazgatónő gondolatai alapján, In: BALOGH–KOVÁCH, 2021, 129–130.

⁵⁶ Uo. 256.

címmel, Középiskolás Fiatalok Lelki Iránytűje (Kifli) bibliaóra, Az öt szeretetnyelv – projekthét a Házasság hete alkalmából címmel, imaséta A tékozló fiú protestáns iskoladráma feldolgozásával és kapcsolódó kérdések személyes feldolgozásával, illetve a digitális oktatás tanulságainak közös átgondolására, bizonyágtételre is lehetőséget adó Ajtó – hitéleti magazin.

A tehetséggondozás gazdagító programjainak köre az intézmény szakmai kapcsolatrendszere segítségével szakterületenként is lehetőségeket nyújt képességeik kibontakoztatásához: többek között a Pécsi Tudományegyetem különböző Karaival és Kutatóközpontjával, illetve a Budapesti Műszaki Egyetemmel való együttműködések által, mindemellett továbbra is biztosítva a lelki kapaszkodó szerepét. Zenei, nyelvi és sporttehetségek megmutatkozásán túl kiemelendő a Talentum Tehetséggondozó Konferencia, amely vándortábor keretében ad lehetőséget a Kárpát-medence református középiskoláinak tehetséges, a tudomány, a magyarság és a reformátusság mellett elkötelezett diákjai számára az együttlétre. 2018-ban a központi téma a drónok világához kapcsolódott, amely napjaink digitális fejlődésének részleteit tette közösen feldolgozhatóvá.

A középiskolások számára mindemellett további lehetőség nyílik bekapcsolódni a Soli Deo Gloria Református Diákmozgalom zárandoklataiba, amelynek ugyancsak jelentős szerepe van a találkozások mellett a belső utak járásában, ezáltal az elmélyülésben. Kiemelt téma volt az egyik zárandoklat alkalmán a jelenlét megélése, amelyre csendes erdei séta és gondolkozás is közelebb segíthette a résztvevőket. A tehetséggondozás folyamatában mindennek a belső figyelemnek, a kitartó belső átgondolásoknak nagy jelentősége lehet akár új összefüggések megtalálásának hátterében.

Hasonlóan középiskolások programjai között kapott helyet a Nem vagy egyedül! program, amelynek nyomán a ráhangolódás készségének, az elmélyülésnek további mélységei válhattak tudatosabbá. „Az empátia különös és hatalmas dolog. Nincs kész forgatókönyv rá. Nincs helyes és helytelen módszer. Egyszerűen figyelni kell, kitölteni a teret, visszafogni az ítélezést, érzelmileg kapcsolódni a másikhoz, és átadni a csodálatos gyógyító erejű üzenetet: nem vagy egyedül.”⁵⁷

Különleges egységbe formálja a Pécsi Református Kollégium tehetséggondozó szemléletét az *internátusi tehetséggondozás*. A legújabb évkönyvben a következő bibliai gondolattal tekint vissza Sümegi Péterné, az internátus vezetője: „...ti magatok is mint élő kövek épüljétek fel lelki házzá...” (1Pt 2, 5)⁵⁸ Az Ige szava által megerősödhetünk abban, hogy a keresztyén szellemiség lelki építkezése az élet minden területén kell kísérjen, egyúttal a több évszázados református kollégiumi hagyományok nyomdokaiban nemcsak otthont, hanem hosszú távon is értéket, támaszt jelentő példát fontos átadni, végső soron a keresztyén identitást erősíteni a diákokban.

A kollégiumi nevelés és abban a tehetséggondozás szerepe alapjaiban komplex személyiségfejlesztésként tekinthető, összetett, sokszínű tevékenység. A kollégiumi nevelőtanár hivatása olyan különleges, közvetlen személyes, bizalomteli kapcsolatként bontakoztathatja ki a tehetséggondozást, amely valóban csak ezen

⁵⁷ Részlet Brené Brown: *Bátraké a boldogság* című írásából, In: BALOGH–KOVÁCH, 2021, 260.

⁵⁸ Uo. 339.

intézményben valósulhat meg, a hosszú távú együttélésnek is köszönhetően. Így mutatkozhatnak meg azok a sajátos, akár nehezebb helyzetek és élmények is, amelyek megterhelőek lehetnek a tehetséges személyiség számára, így fontos, hogy a családjától távol se maradjon egyedül a megküzdéssel.⁵⁹

A református kollégium szintén nemcsak egyéni, hanem közösségi erőforrásokat is gazdagítani törekszik, melynek a hagyományokhoz hű kifejeződése a diákpresbitérium működésének támogatása, ezzel is „az egymás iránti felelősségvállalás érzékenységét fejleszteni, a közösség építését szolgálni”.⁶⁰ A Diákpresbitérium SZMSZ-ének Preambuluma alapján a legfőbb cél segítséget nyújtani „hitbeli növekedésükben, tanulmányi előmenetelükben, hogy gyarapodjanak bölcsességben, testben, Isten és emberek előtt való kedvességben. Ugyanezen lelkiülettel kívánja segíteni és szervezni a diákok közösségi életét, és ellátni érdekképviseletüket az internátuson belül.”⁶¹

A református kollégiumok életét hagyományosan egyfajta önképzőköri működési rend is kísérte, mely által tudományos és művészeti gyarapodás is válóra válhatott.⁶² Mindez kifejeződik napjainkban is: a diákok tehetségének támogatásához kapcsolódóan az Internátus tevékenységében kiemelt szerepet kapnak a versenyeken való megmutatkozás lehetőségei. Kiemelendő többek között az Interaktív helytörténeti vetélkedő, amely által szépen kifejeződik a régió múltbeli értékeinek megbecsülése, valamint a Wass Albert versmondó verseny, melynek üzenetével a nemzetszeretet és a keresztyén hitvallás válik átélhetővé. Más kollégiumokkal való szakmai együttműködések által valósulhatnak meg további versenyeken való megmérettetések, amelyek újabb készségeket tesznek megtapasztalhatóvá, pl. Istenes versek versmondó verseny, Hogyan mondjam el neked? nyelvi vetélkedő, Őkoki természettudományi vetélkedő.

Az Internátus életéről így osztják meg élményeiket az érintettek: „A Refis közösség, tapasztalataink szerint, sokkal barátságosabb és elfogadóbb, mint bármelyik másik világi kollégium. Véleményünk szerint ez köszönhető a református hitre való nevelésnek is.”⁶³

A Pécsi Református Kollégium elköteleződése a diákok legjobb képességeinek kibontakoztatásában az intézmény évkönyveinek nyomán érezhetően mély gyökerekre vezethető vissza, és a hit pilléreinek átélésével biztos talajra építkezik. A tehetséggondozó tevékenységek gazdagsága a képességterületek lehető legszélesebb körét törekszik támogatni, személyre hangolt figyelemmel, a tudás átadásának és további készségek megerősítésének reménységével gyarapítani. Ahhoz, hogy mindenki rátalálhasson a számára elrendelt útra és megsokszorozhassa a benne rejlő értékeket, az intézmény pedagógusai küldetésüknek tekintik életkori és személyiségbeli sajátosságok figyelembe vételét, és olyan lelki támaszt nyújtani, amelynek segítségével meg is valósulhat a kibontakozás. A hit mindvégig kapasz-

⁵⁹ FEHÉR Ágota: *Református kollégiumok a tehetséggondozás szolgálatában*, Várható megjelenés: Selye János Egyetem XIII. Nemzetközi Tudományos Konferenciája tanulmánykötete, Komárno, 2022. (Továbbiakban: FEHÉR, megjelenés alatt.)

⁶⁰ Sümegi Péterné, In: BALOGH–KOVÁCH, 2021, 339.

⁶¹ Uo. 352.

⁶² FEHÉR, megjelenés alatt.

⁶³ BALOGH–KOVÁCH, 2021, 353.

codót jelent az úton, s az intézmény lelkipásztorai a belső megtapasztalásnak, az átélésnek ugyancsak támaszaiként kísérik a gyermekeket, fiatalokat. Bízva abban, hogy a Pécsi Református Kollégiumban megvalósuló különlegesen sokrétű nevelés sokak számára közvetlen segítséget jelenthet, Fodor Ákos intézményi lelkipásztor szavai megerősítenek a szellemi, hitbéli és érzelmi elköteleződésben, egyúttal a belső bölcsesség megszületésének és általa a tehetségek kibontakozásának forrásaivá válhatnak: „Adja Isten, hogy szívünkben is megszülessen, és beragyogja életünket! Ámen.”⁶⁴

⁶⁴ HOPPÁLNÉ ERDŐ–KISSNÉ MAKRA–KOVÁCH, 2016, 140.

Irodalom

- ÁCS Marianna–SZIGETHI Katalin (szerk.): *A Pécsi Református Kollégium Gimnáziumának és Általános Iskolájának évkönyve 2002–2006.*, Pécsi Református Kollégium Gimnáziuma és Általános Iskolája, Pécs, 2006. http://www.pecsirefkoll.hu/images/konyvtar/fajlok/sajat_kiadva-nyok/evkonyv2002_2006.pdf
- BALOGH János–KOVÁCH Péter (szerk.): *A Pécsi Református Kollégium évkönyve 2016–2020.*, Pécsi Református Kollégium, Pécs, 2021. http://www.pecsirefkoll.hu/images/intezmeny/fajlok/prk_evkonyv_2020_webre.pdf
- BÉKÉSI Sándor: *A református karakter*, Confessio, 2018/1. <https://confessio.reformatus.hu/v/a-reformatus-karakter/#page1>
- ÉLIÁS Katalin–KISSNÉ MAKRA Ildikó (szerk.): *Pécsi Református Kollégium Gimnáziumának, Általános Iskolájának és Óvodájának évkönyve 2006–2010.*, Pécsi Református Kollégium Gimnáziuma, Általános Iskolája és Óvodája, Pécs, 2010. http://www.pecsirefkoll.hu/images/konyvtar/fajlok/sajat_kiadva-nyok/PRK_evkonyve_2006-2010.pdf
- FEHÉR Ágota: *Református kollégiumok a tehetséggondozás szolgálatában*, Várható megjelenés: Selye János Egyetem XIII. Nemzetközi Tudományos Konferenciája tanulmánykötete, Komárno, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36007/4096.2022.25>
- HOPPÁLNÉ ERDŐ Judit–KISSNÉ MAKRA Ildikó–KOVÁCH Péter (szerk.): *A Pécsi Református Kollégium Gimnáziuma, Szakközépiskolája, Szakiskolája, Általános Iskolája és Óvodája Jubileumi évkönyv 2010–2016.*, Pécsi Református Kollégium, Pécs, 2016. http://www.pecsirefkoll.hu/images/konyvtar/fajlok/sajat_kiadva-nyok/PRK_evkonyve_2010-2016.pdf
- HOPPÁL Péter–SZABÓ Gábor (szerk.): *A Pécsi Református Kollégium Gimnáziumának és Általános Iskolájának jubileumi évkönyve 1992–2002.*, Pécsi Református Kollégium Gimnáziuma és Általános Iskolája, Pécs, 2002. http://www.pecsirefkoll.hu/images/konyvtar/fajlok/sajat_kiadva-nyok/PRK_evkonyv_1992_2002.pdf
- KODÁCSY Tamás: *Tehetség és kompetencia a Bibliában*, Magyar Református Nevelés, 2010/3. 2–10. http://rpi.reformatus.hu/hatteranyagok/MRN/MRN3_170x238_Belivek_2010Okt_Press.pdf
- KRISTEN, Nicholson-Nelson: *A többszörös intelligencia*, Szabad Iskoláért Alapítvány, Bp., 2007.
- NAGY Jenőné: *Tehetségígéreték gondozásának elmélete és gyakorlata*, Óvodapedagógusok Országos Szakmai Egyesülete, Szolnok, 2012.

Abstract

The main mission of our educational institutions is to develop the abilities of the students, which can be achieved in all types of institutions with the help of personalized attention in accordance with its spirituality. Reformed colleges play a special role in this service, which, regardless of the social status of the families, have been able to provide a second home for those who want to study and thrive in humanity. In this paper, we review the unfolding of the exemplary mission of the Reformed College of Pécs from the point of view of how talent management is realized in this particularly complex institutional system. As a source, we analyze the yearbooks of the institution by analyzing the content of the entries and writings related to the topic.

Fülöp Zoltán Ottó

MEGFŰSZEREZETT ÉLMÉNYEK A HAMBURGI SPICY'S GEWÜRZMUSEUMBAN

1. Az épület és a kollekció

A 20. század végétől megfigyelhető az a gyűjteményezési irányvonal, mely egyre inkább törekszik a gasztronómiai javakat újraértelmezni, azokat a múzeum falai közé hozni. E folyamatba illeszkedik a Hamburgban található, ipari létesítményből átalakított, magánfenntartású intézmény, a Spicy's Gewürzmuseum is.

Az anyagi kultúra megőrzése és mediálása felől közelítve a vizsgálathoz, megállapítható, hogy a kulturális reprezentáció kérdésköre az 1980-as évektől vált a történet- és társadalomtudományok egyik kulcsfogalmává a diszciplínában végbement kulturális fordulatoknak¹ köszönhetően. A tudományos megfigyelés a múzeumi közege, mint a társadalom nyilvános terére összpontosult. A diskurzusban a fő irányokat a történeti múlthoz fűződő viszony új alapokra helyezése jelentette. A kulturális reprezentációt sajátos értelemadási eljárásként² felfogva felértékelődött azon kiállítási stratégiák alkalmazása, amelyek meghaladták a tárgyak, képek, dokumentumok bemutatását és a hangsúlyt a gyűjteményezési szempontok, a jelentésösszefüggések újrafogalmazására, az alternatív térhasználatra, a performativitásra helyezték. E módszertani és tematikus változások együtt jártak a bemutatóterek újragondolásával és a disszemináció előtérbe helyezésével. A hamburgi esettanulmány példaként szolgál a *múzeumi boom* következtében végbement irányváltásra, emellett ráirányíthatja a figyelmet az örökségkezelés sokoldalú, kontextusfüggő, kulturális megértésen alapuló vonatkozásaira.

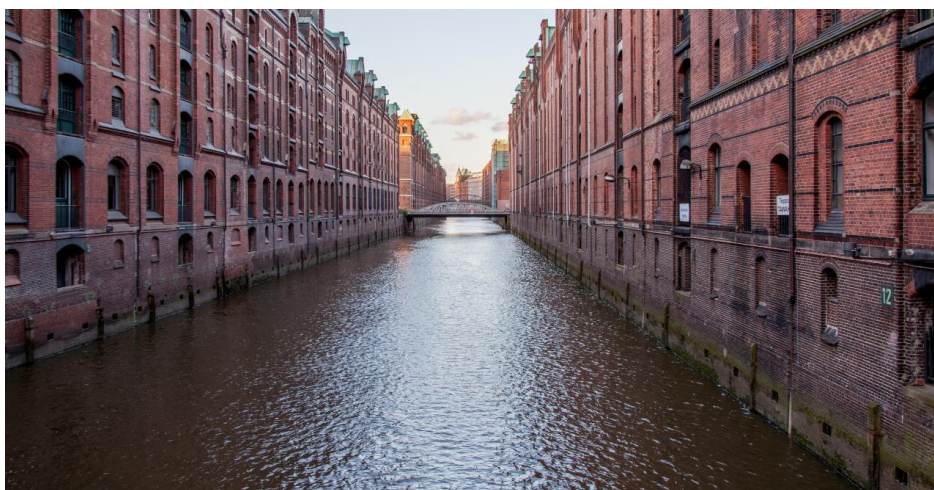
A Freie und Hansestadt Hamburg gazdasági fellendülése, a város folyamatos vagyonosodása, polgárainak jóléte szorosan összefüggött a múzeumban fellelhető fűszerféleségek behozatalával, feldolgozásával és forgalmazásával. A városállamban található jelenleg is a világ egyik legnagyobb fűszerpiaca, ahol – mint Európa egyik legjelentősebb tengeri kereskedelmi központjában – évente mintegy 80 ezer tonna fűszer cserél gazdát. Magyarország is a hamburgi kikötőből fedezi aktuális fűszerigénye legnagyobb részét.

Az Elba keskeny szigetcsoportján kiépített Speicherstadtban az 1885 és 1927 között létrehozott, majd 1949 és 1967 között részben újjáépített vámraktarak

¹ A kulturális fordulatokról lásd bővebben: BACHMANN-MEDICK, Doris: *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Rowohlt Verlag, Hamburg, 2006.

² Vö. KORFF, Gottfried–ROTH, Martin (Hrsg.): *Das historische Museum: Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik*. Campus Verlag–Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Frankfurt am Main–New York–Paris, 1990.; Vö. LIDCHI, Henrietta: *The Poetics and the Politics of Exhibiting Other Cultures* = HALL, Stewart (ed.): *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Publications–The Open University, London, 1997, 151–222.; Vö. CLIFFORD, James: „Az etnográfiai allegóriáról.” (ford.) VÖRÖS Miklós = THOMKA Beáta (szerk.): *A kultúra narratívái. (Narratívák 3.)*, Kijárát, Bp., 1999, 151–179.

a 20. század közepéig töltötték be eredeti funkciójukat. A második világháború alatt az épületek mintegy fele a szövetséges légitámadások következtében elpusztult, a döntő csapást 1943 nyarán a Gomorrah hadművelet jelentette. Az épületek zömét ugyanakkor az eredetihez hűen rekonstruálták.³ A vöröstéglás neogótikus létesítmények felső szintjein egykor a gyarmatokról érkező nagy tömegű fűszert, teát, kávékat raktározták. Az épületek egyik oldalán rakpartok, másik oldalán szállítóutak húzódtak. A több ezer tölgyfacölöpre épült, többnyire fűtetlen, fapadlós raktárakban az Elbán levonuló árvizek, illetve az időnként rendkívül heves északi-tengeri viharok miatt az alsóbb szinteken árut nem tároltak, hanem azok csupán a kiszállítás előkészítésére szolgáltak.⁴ A konténerek elterjedésével a raktárvárosot egyre kevesebbet használták, így Speicherstadt eredeti funkciója háttérbeszorult.



1. kép Speicherstadt városnegyed Hamburgban⁵

Az örökség fogalom egyre átfogóbb jellegét és erőteljesebb térnyerését tükrözi vissza a városnegyedre kiterjedő 1991. évi hamburgi örökségvédelmi törvény, melynek 2012. évi módosítása a Világörökségi Egyezménynek való megfelelés kötelezettségét is tartalmazza. Speicherstadt, a szomszédos Kontorhaus városrész⁶ és az ott található Chilehaus⁷ 2015-ben felkerült az UNESCO világörökségi listára.

³ <https://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/hamburg-loest-seinen-freihafen-nach-124-jahren-auf-a-874949.html> [2021. 11. 03.]

⁴ <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/welterbe/welterbe-deutschland/speicherstadt-und-kontorhausviertel-mit-chilehaus> [2021. 11. 01.]

⁵ Forrás: <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/welterbe/welterbe-deutschland/speicherstadt-und-kontorhausviertel-mit-chilehaus> [2021. 11. 05.]

⁶ *Kontorhausviertel* Hamburg óvárosának délkeleti részén található irodaháznegyed. E városrész tízemeletes modernista irodaházait a két világháború között építették.

⁷ *Chilehaus* az egyik első felhőkarcoló Hamburgban. Az 1922 és 1924 között expresszionista stílusban épült irodaház a *Kontorviertelhaus* része.

Hosszútávú és fenntartható védelmük elősegíti e városnegyedek műemlék-épületeinek megóvását, jellegzetes városképi megjelenését, a lakosság identitásának erősítését.⁸



2–3. kép Kontorhausviertel és Chilehaus Hamburgban⁹

A kulturális örökség megőrzésében világszerte kiemelt helyet foglalnak el a memóriaintézmények, ezalól Észak-Németország sem kivétel. A világ egyik legnagyobb összefüggő történelmi kikötői raktáregyüttese (mintegy 300 000 m²) jelenleg tizenöt raktárkomplexumból áll.¹⁰ Emellett a városrész bankoknak, hajózási ügynökségeknek, irodáknak, művészeti galériáknak, luxuslakásoknak, valamint számos múzeumnak is otthont ad, így a Speicherstadtmuseumnak, a Deutsches Zollmuseumnak, a Meßmer Momentumnak és nem utolsósorban a Spicy's Gewürzmuseumnak.

2. A gyűjteményi koncepció

Az UNESCO világörökségi helyszínen található raktárépületek és irodaházak funkcionális kialakítása a historizmus, illetve a modernizmus jegyében a 19. század végén és a 20. század elején a nemzetközi kereskedelem gyors növekedésének hatásait, annak észak-német arculatát példázza. A múzeum bejárati oldalán olvasható angol elnevezés (*HOT SPICE*) és a kísérőanyagokon feltüntetett szimbólum, a chili paprika többféle értelmezést nyerhet. Ez nem csupán a fűszernövény erejére, csípősségére utal, hanem előre jelzi az itteni látnivalók karakteres jellegét.

⁸ Vö. <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/welterbe/welterbe-deutschland/speicherstadt-und-kontorhausviertel-mit-chilehaus> [2021. 11. 01.]

⁹ Forrás: <https://www.hamburg.de/welterbe/2817596/speicherstadt-kontorhausviertel#detailLayer> [2021. 11. 05.]

¹⁰ HAMPEL, Thomas–LANGE, Ralf: *Hamburgs Welterbe: Speicherstadt und Kontorhausviertel. Hamburg's World Heritage: Historic Warehouse and Counting House District.* Junius Verlag–Elbe & Flut Edition, Hamburg, 2016.



4. kép A múzeum bejárata¹¹

A magángyűjtemény a kikötői negyedben, az óvárostól délre egy átalakított régi raktár második szintjén 1993-ban nyitotta meg kapuit. A kollekciónak alapítói, Uwe Paap és Viola Vierk a nemzetközi fűszerkereskedelem aktív résztvevőiként üzleti útjaikról a magukkal hozott fűszerekkel vetették meg a törzsgyűjtemény alapját. Megőrizve az ipari jellegű Speicherstadt egyik raktárépületét kulturális célra újrahasznosították, valamint igyekeztek összhangba hozni az intézményi szemléletet és a kurátori koncepciót az ENSZ szakosított szervének direktíváival.

A hamburgi Spicy's Gewürzmuseum az egyik legjelentősebb tematikus tárlat Európában, mely történetiségében rendszerezi a fűszerféléseket. A kurátorok mintegy 900 kiállítási tárgyon keresztül láttatják a fűszerek feldolgozását a természetstől a késztermékig, végigkísérve azok útját a származási helyüktől a boltok polcáig.

¹¹ Forrás: Saját felvétel.



5. kép Fűszerfélések autentikus környezetben¹²

A mintegy 350 négyzetméteren elterülő törzsgyűjtemény bemutatja a 15. század végétől a nagy földrajzi felfedezéseknek köszönhetően Európába érkező fűszereket, egyúttal az antikvitástól jelen lévő fűszerkereskedelem révén hangsúlyt fektet etnotörténeti szempontból a nemzeteken átívelő specifikumok színrevitelére kiemelve a kulturális transzfer¹³ szerepét a gasztronómiában. A kurátorok a kulturális csere (*cultural exchange*)¹⁴ konceptusának segítségével tematizálják a minősített fűszerfélésekhez köthető társadalmi gyakorlatok, szokások terjedésének nemzetközi tendenciáit. Emellett egyfajta teljességre törekvés figyelhető meg a fűszertermesztés diverzitásának bemutatása során. A gyűjteményi struktúrában a hamburgi logika a történeti és földrajzi besorolást részesíti előnyben, ennek megfelelően a rendezői koncepció számos térképet és egyéb kartográfiai segédletet használ. Térképre vetítik többek között Marco Polo, Kolumbusz Kristóf és Vasco da Gama felfedezőútjait is. A Fűszerút évezredek során alakult ki és Japán nyugati partjaitól az indonéz szigetvilágon, valamint Kínán keresztül haladva érintette India partvidékeit is. A szárazföldön a fűszereket karavánok szállították, Indiától hajóval vitték tovább a Közel-Keletre, majd onnan a mediterrán térségen keresztül Nyugat-Európába. A fűszerkereskedelem századokon át Arábia kereskedőinek

¹² Forrás: <https://hhguide.de/ziemlich-scharf-das-spicy-gewuerzmuseum/krauter-und-gewuerze-so-weit-das-auge-reicht/> [2021. 11. 05.]

¹³ A 'kulturális transferről' lásd bővebben: TURGEON, Laurier–DELÁGE, Denys–OUELLET, Réal: *Transferts culturels et métissages: Amérique/Europe, XVI^e–XX^e siècle. Cultural transfer, America and Europe: 500 Years of Interculturation*. Publié par L'Harmattan–Les Presses de l'Université Laval, Paris–Québec, 1996.; ROSSINI, Manuela–TOGGWEILER, Michael: *Cultural Transfer: An Introduction* = Word and Text 4 (2), 5–9, 2014.

¹⁴ Lásd bővebben: BENTLEY, Jerry Harrell: *Cultural Exchanges in World History* = BENTLEY, Jerry Harrell: *The Oxford Handbook of World History*. Oxford University Press, Oxford, 2011, 343–360.; TRIVELLATO, Francesca–HALEVI, Leor–ANTUNES, Cátia (eds.): *Religion and Trade: Cross-Cultural Exchanges in World History, 1000–1900*. Oxford University Press, New York, 2014.

uralma alatt állt, ők tartották kézben a szállításokat és határozták meg az árakat. A fűszerek származási helyét és termesztésük módjait titokként kezelték.

A kurátori felfogás szerint az egész világot behálózó globális fűszerkereskedelem ellenére továbbra is megtalálhatók az egyes területekre jellemző tipikus ízek, aromák, illatok. A *Der Geschmack der grossen weiten Welt* (A nagyvilág ízei) feliratú térképen az egyes régiók tipikus fűszerféléseinek, az idők folyamán kialakított fűszerezési hagyományainak megjelenítése kap hangsúlyt, azt az üzenetet közvetítve, hogy a világ fűszerei akár saját konyhánkba is behozhatók. A szöveggel kísért illusztrációs tartalmak a közönség számára izgalmas felfedezéseket tartogatnak, melyek segítségével a látogató bővítheti, elmélyítheti gasztronómiai ismereteit.



6. kép Térképen „a nagyvilág ízei”¹⁵

A kurátorok Magyarországot is elhelyezik a fűszertérképen: az országot az édesnemes és a csípős fűszerpaprikával azonosítják be, valamint többféle scenírozási technika révén mutatják be (pl. vitrinben, tányéron elhelyezve). A tárlaton megtekinthető, megszagolható, illetve megízlelhető a hazánkból származó paprikaőrlemény.

¹⁵ Forrás: Saját felvétel.



7. kép Magyarország megjelenítése a tárlaton¹⁶

A figyelemfelkeltő tartalmak elhelyezése ugyancsak az átfogó szemléletről tanúskodik. Ezt példázza, hogy a muzeológusok többek között *Gewürzbazart* (Fűszerbazárt) és *Colonialwarenladen* (Gyarmati áruk boltját) is berendeztek.



8. kép A múzeumi térben berendezett gyarmati áruk boltja¹⁷

¹⁶ Forrás: Saját felvétel.

¹⁷ Forrás: Saját felvétel.

A tárlat kultúrtörténeti aspektusból tárja fel a fűszernövények presztízs- illetve tömegtermékké, gazdasági jószággá válásának folyamatát, a táplálkozás-kultúrában betöltött szerepét, a fűszerekhez fűződő viszonyulásmódok, a hozzájuk társított jelentéstartalmak történeti változásait. A kiállítás létrehozói a táplálkozásnak kulturális jelentést tulajdonítanak, történetiségében világítanak rá a fűszerek eredetére, alkalmazásuk lehetséges módjaira. A gasztronómiai örökséget (*kulinarisches Erbe*)¹⁸ a kultúrtörténeten belül olyan interdiszciplináris területként kezelik, mely a múzeumi térben a dokumentumanyag életre keltésében szintén kifejezésre jut.

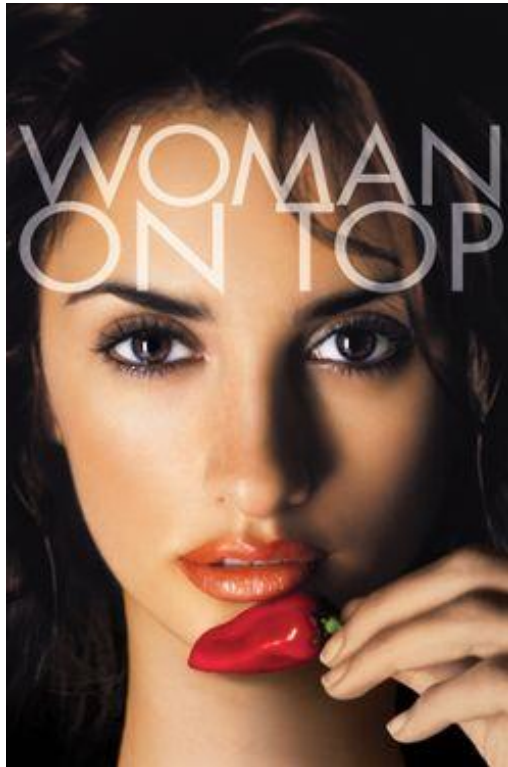


9–10. kép A Gewürzmuseum a hamburgi sajtótermékekben¹⁹

A hamburgi gyűjteményképzésben komplex megközelítési mód érvényesül, mely együtt tárja a látogató elé a múzeumi forrásbázist és a sajtótörténeti szálát. Ez utóbbi egyfelől általánosságban a fűszerekkel foglalkozó periodikákat, másfelől az intézmény állandó kiállításáról tudósító, elsődlegesen helyi sajtótermékeket – pl. *Hamburger Abendblatt*, *Hamburger Morgenpost*, *Hamburgischer Correspondent*, *Die Welt*, *Die Zeit* – öleli fel.

¹⁸ A 'kulinarisches Erbe' konceptusról lásd bővebben: *Deutschlands kulinarisches Erbe: Traditionelle regionaltypische Lebensmittel und Agrarerzeugnisse*. THIEDIG, Frank (Vorwort). Ars vivendi Verlag, Cadolzburg, 2004.

¹⁹ Forrás: Sajtó felvétel.

11. kép A *Woman on Top* reklámplakátja²⁰

A fűszerek történeti referenciáit főként a film- és színházművészetre összpontosítva is közreadják. Jó példa erre a *Woman on Top* (rendezte Fina Torres, 2000), Magyarországon *Terítéken a nő* címen ismert gasztronómiát középpontba állító romantikus film, főszerepben a Penélope Cruzzal, aki egy San Franciscoba költözött brazil szakácsnőt alakít és akit a kaliforniai metropoliszban nem véletlenül hívnak *Spice Madam*-nak. A grafikai és tipográfiai elemeket ötvöző reklámplakát túlmutatva illusztratív-esztétikai funkcióján társadalomtörténeti lenyomatként épül be a múzeumi közegbe. Imázsfotóként interpretálva a nyomtatvány első pillantásra a paprikát népszerűsíti, ám a fűszer új szerepben tűnik fel, amikor az Oscar-díjas spanyol színésznő rúzs helyett használja azt szája hangsúlyozására.

²⁰ Forrás: <http://www.benitomovieposter.com/catalog/woman-on-top-p-139037.html?language=en>
[2021. 11. 05.]



12. kép Performansz a hamburgi kereskedő Jacob Lange-ről címszerepben Tobias Brüning-gel²¹

Színházi referenciaként szolgál két hamburgi színész, Tobias Brüning és Ingo Vierk szórakoztató műsorszáma, akik váltott szereposztásban az egykori fűszerkereskedő Jacob Lange bőrébe bújva színházi előadással egybekötött happeningeket adnak elő a Gewürzmuseumban. A performansz története a 16. századra nyúlik vissza és színre viszi a Hanza-kereskedők olyan erényeit, mint a megbízhatóság, a becsületesség, a kiszámíthatóság. A nézők megtudhatják, hogy a hagyományos hamburgi fűszerkereskedelem a történelmi Deichstrasse irodaházaiban kezdődött, emellett szórakoztató anekdotákat hallhatnak a fűszerekről, majd a színészekkel együtt egy tradicionális észak-német uszályra szállhatnak. Így az előadás rendhagyó élménnyel zárul a kanálison.

A filmes és színházi vonatkozások mellett bibliai utalások is találhatók a kiállításán. Mózes 1. könyvében szerepel József története, akit testvérei fűszerkereskedőknek adnak el, és így kerül az egyiptomi fáraó udvarába (Ter, 37–50). Az Énekek énekében,²² a vőlegény és a menyasszony szerelmi dalfűzérében, az uralkodó többször is fűszerekhez hasonlítja kedvesét. A IV. rész 10. versében a következő sorok olvashatók: „Melly igen szépek a te szerelmeid,/ húgom, én jegyeseim!./

²¹ Forrás: <https://gruppentouristik.com/anbieter/spicys-gewuerzmuseum> [2021. 11. 05.]

²² Az Énekek éneke (héberül שיר השירים, *Shir ha-Shirim*, mely szó szerinti fordításban legjobb éneket jelent) a bölcsességi könyvek közé sorolható. A könyvet bölcs Salamon királynak tulajdonítják (lásd 1Kír 5,12). Ténylegesen azonban a fogság utáni időben kb. a Kr.e. 3. században keletkezett Palesztinában. Az Énekek éneke az öt ünnepi tekeres (Megillot, héberül המש מגילות) közé tartozik, melyet a zsidó Pészah (héberül פסח) ünnep alkalmával olvastak fel, mivel ez a nap volt a zsidó nép kiválasztásának, allegorikus értelemben Istennel való eljegyzésének ünnepe. A könyv az ókori zsidó kultúrában a „szent menyegző-kultuszhoz” (*hierogámia*) tartozott. Az öt ünnepi tekeres a zsidó hagyományban: Énekek éneke, Rút könyve, Eszter könyve, Prédikátor könyve, Sirmalmak könyve (Jeremiás siralmi). Vö. ÓRIGENÉSZ: *Kommentár az Énekek énekéhez.* (ford.) PESTHY Mónika. Atlantisz, Bp., 1993.

melly igen jók az te szerelmid, jobbak az bornál,/ és az te kenetednek illattya drágább minden fűszerszámoknál.” Majd e rész 14. versében még egyértelműbbé válik, hogy Salamon király szerelme iránti érzelmei a legbecsesebb fűszerekkel érnek fel: *„Nárdus és sáfrány, jóillatú nád és fahéj,/ mindenféle temjéntermő fákkal,/ mirha és áloes, minden drága fűszerszámokkal.”*²³ Az V. rész 13. versében a menyasszony is szóképpel illeti az uralkodót: *„Orcája, mint a balzsamos virágok ágya, melyben édes illatú fűszerek teremnek”*. A zárófejezet 14. versében ugyancsak a menyasszony szájából hangzik el, hogy *„Jöjj hamar szerelmesem!, Siess hozzám, ahogy gazella szökell a dombokon, ahogy a fiatal szarvas száguld a balzsamillatú fűszerek hegyein.”* Megállapítható, hogy az ókori zsidó kultúrában a fűszerek egyaránt lehettek női és férfi attribútumok.

A világ minden tájáról származó fűszernövények illata egyedi hangulatot kölcsönöz az egykori raktárhelyiségnek. Az egyes történeti korokon átívelő tárlat élményanyagának befogadása során az érzékszervek közül a látás és a tapintás mellett a szaglás játszik domináns szerepet. A múzeumi kommunikáció nem csupán az ismeretterjesztésre törekszik, hanem a látogató személyes megszólítását is célul tűzi ki, hiszen számos tárgytypus megérinthető, kézbe vehető. Nincs tárlatvezetés, a látogató mégis teljes mértékben kielégítheti érdeklődését, hiszen a teret önállóan használhatja, szabadon dönthet haladási útvonaláról. A kifejezetten antropologizált, kulturális élmények recepcióján alapuló interaktív gyűjtemény minden korosztály számára egyszerre nyújt információszerzési, szabadidőeltöltési, egyúttal szórakozási lehetőséget.

A múzeum igyekszik összehangolni a helyi, a regionális, a nemzeti sajátosságokat az egyetemes horizonttal. Az aktív és szisztematikus gyűjtés eredményeképpen a gyűjteményi anyag folyamatosan bővül, amit az is bizonyít, hogy mintegy félszáz fűszer- és gyógynövény is bemutatásra kerül. Az Itáliából a monostorok építése céljából német földre érkező Benedek-rendi szerzetesek magukkal hoztak addig még ismeretlen mediterrán fűszer- és gyógynövényeket: így a rozmaringot, a kakukkfűvet, a zsályát és a majorannát, melyeket először a monostorok kertjeiben ültettek el, majd azok kikerülve a rendház falai közül a helyiek veteményeseiben is népszerűvé váltak. A feliratok arról tájékoztatnak, hogy a gyógynövényeket először a népi orvoslásban és a gyógyításban alkalmazták. Jól példázza ezt a következő proverbium, *„Gegen jede Krankheit ist ein Kraut gewachsen”* (Minden betegségre van gyógynövény).

²³ *Énekek éneke.* (szerk.) KATONA Tamás. (ford.) KÁROLI Gáspár. (s. a. r., utószó) KOMORÓCZY Géza. Magyar Helikon, Bp., 1980, 5–22.



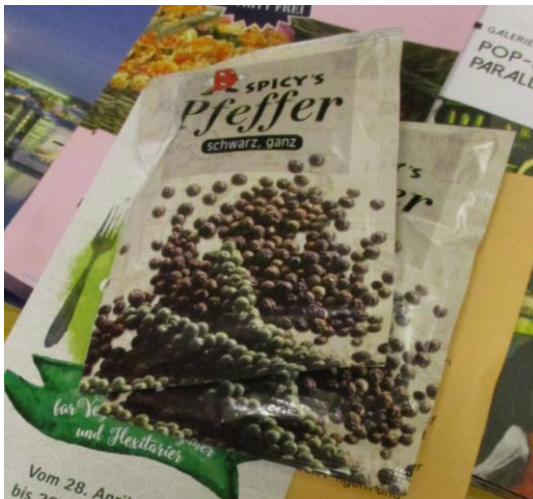
13. kép Német fűszer- és gyógynövények a kiállítóterben²⁴

A fűszerfeldolgozás tárgyi eszközeit felvonultató egység – ahol is a különféle munkagépek (*Siebmaschine*, *Staubabscheider*, *Mühle*, *Dosiermaschine*) idézik meg a régmúlt időket – az egykori ipari létesítmény téradottságainak kitűnő kihasználásáról árulkodik. Az elhelyezett kísérőszövegek részletesen és élményszerűen ismertetik az egyes munkafolyamatokat, a finomítás, a tisztítás, az aprítás, az őrlés, a szárítás, a tárolás fázisait.

Mindemellett a múzeum a konyhai fűszernövények és a klasszikus fűszerfélések különböző felhasználásáról is tájékoztat, melyekhez speciális recepteket ajánl. A kurátorok rámutatnak, azért van szükség a fűszerekre a táplálkozásban, mivel ízükkel, színükkel, látványukkal nem csupán élvezetessé teszik az ételeket, hanem elősegítik, hogy a szervezet az elfogyasztott tápanyagokat megfelelően hasznosítsa. Arról is informálódhat a látogató, hogy az illóolajok csak akkor szabadulnak fel, amikor a fűszereket dörzsöléssel, zúzással vagy őrléssel összetörik. Megtudható továbbá, miszerint a fűszereket nemcsak ételízesítésre használják, hanem a gyógyászatban is alkalmazzák. A 21. században a kozmetikai és wellness ipar is egyre inkább kiaknázza a fűszerek egyedi, kedvező tulajdonságait.

A gazdag tárgyanyagot felvonultató múzeum az elmúlt fél évezred fűszerekkel kapcsolatos tételeinek hangsúlyos bemutatása mellett tematikus időszaki kiállításoknak is helyet ad, ahol többnyire egy-egy fűszer válik a főszereplővé. Így többek között a bors, a paprika, a sáfrány, a vanília, a chili, a kömény, a szerecsendió, a tonkabab, a kardamom, a fahéj, a kurkuma. A látogató arról is ismereteket szerezhet, hogy a fűszerek már az ókorban értékes árucikkeknek számítottak és státuszszimbólumokként a fényűző lakomákon is szerephez jutottak, mint például a fekete bors (*Piper nigrum*).

²⁴ Forrás: Saját felvétel.



14. kép A múzeumi belépőjegy mellé Spicy's bors is jár²⁵

Az idősebb Plinius az 1. században *Naturalis Historia*²⁶ című művében írta a bors-sal kapcsolatban: „Nincs év, amelyekben India ne jutna a Római Birodalomtól ötvenmillió szeszterciuszhoz.” A középkorban a nyugati világban továbbra is meghatározó szerepet játszott e fűszer, hiszen a Hanza-szövetség hajói zsákszámra hozták a borsot és más keresett fűszert Európa kikötőibe. Erről tanúskodik, hogy véres versengés folyt Hamburg, Velence és Antwerpen között a borsszállítás és -kereskedelem privilégiumáért. Az is előfordult, hogy egy kilogramm bors egy kiló aranyat ért. Ezen időszakból származik a „Pfeffersack” (borszsák) pejoratív jelző, mellyel a 13. századtól még szórványosan, a 16. századtól pedig már általánosan illették a gazdag kereskedőt. A kifejezés magyarázata szerint a kereskedők jóléte a tengerentúlról származó fűszerkereskedelmen alapult, amelyre már a középkorban is e kifejezést használták. Majd a szó jelentésmódosuláson ment át. Így a kortárs nyelvhasználatban e nyelvi alakot már elsődlegesen a túlsúlyos emberre vonatkoztatják,²⁷ utalva a borszsák alakjára, ami jóval öblösebb, testesebb, mint a búzacsák. Más interpretálásban elsősorban a pénzzel és a hatalommal foglalkozó hamburgi felső osztályt értik alatta.²⁸

A kiállítótér mellett működik egy kis alapterületű múzeumi bolt, ahol válogatott fűszerek, gyógynövények, receptkönyvek és fűszerplakátok is beszerezhetőek. Az érdeklődő megtalálhatja itt például a Tahitiből származó vaníliahéjat, az iráni sáfrányt, a kambodzsai Kampot borsot, emellett különféle fűszerkeverékekre is rábukkanhat. A legkeresettebbek közé tartozik a „Gewürzwunder” (Fűszer-cso-

²⁵ Forrás: Saját felvétel.

²⁶ Caius PLINIUS Secundus: *Természetrzjz*. Pesti Kalligram, Bp., 2014.

²⁷ Vö. *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*, 1–5. (Hrsg.) RÖHRICH, Lutz. Herder Verlag–Spektrum Verlag, Freiburg–Basel–Wien, 1994.

²⁸ Uo.

da), mely köményből, korianderből és szerecsendióból áll és a „*Milchreistraum*” (Tejberizses álom), mely ceyloni fahéjat és kókuszvirágcukrot tartalmaz. A múzeumshop széles választéka többdimenziós intézményi stratégiáról tanúskodik.

Összegzés

A fűszereket gasztronómiai javakként a kulturális örökségről szóló kortárs diskurzusba helyezve a hamburgi Gewürzmuseum példáján szemléltettem e termékek árucikké válásának kulturális reprezentációját, tárlatrendezési technikáit, a tárgyak, a kiállítási tér és a kurátori elgondolás közötti összefüggéseket. Az 1990-es évek elején, a szabad kikötőhöz tartozó történelmi raktárnegyedben, UNESCO világörökségi helyszínen létrehozott intézmény az új múzeumi szemlélet megvalósulását példázza. A kurátorok a fűszereket gasztronómiai örökségként kezelik, így a múzeumi szakemberek a táplálkozástudományra úgy tekintenek, mint amely képes a közösségi identitás artikulálására a lokálistól az egyetemes szintig. A problematika egy konkrét eseten keresztül történő megragadása segédkezet nyújthat a gasztronómiai javak történelmi értelmezéséhez, társadalmasításának, intézményesítésének kérdésköréhez.

Irodalomjegyzék

- BACHMANN-MEDICK, Doris: *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Rowohlt Verlag, Hamburg, 2006.
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110402988>
- BENTLEY, Jerry Harrell: *Cultural Exchanges in World History* = BENTLEY, Jerry Harrell: *The Oxford Handbook of World History*. Oxford University Press, Oxford, 2011, 343–360.
DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199235810.013.0020>
- CLIFFORD, James: „Az etnográfiai allegóriáról.” (ford.) VÖRÖS Miklós = THOMKA Beáta (szerk.): *A kultúra narratívái. (Narratívák 3.)*, Kijárat, Bp., 1999, 151–179.
- Deutschlands kulinarisches Erbe: Traditionelle regionaltypische Lebensmittel und Agrarerzeugnisse*. THIEDIG, Frank (Vorwort). Ars vivendi Verlag, Cadolzburg, 2004.
- Énekek éneke. (szerk.) KATONA Tamás. (ford.) KÁROLI Gáspár. (s. a. r., utószó) KOMORÓCZY Géza. Magyar Helikon, Bp., 1980, 5–22.
- HAMPEL, Thomas–LANGE, Ralf: *Hamburgs Welterbe: Speicherstadt und Kontorhausviertel. Hamburg's World Heritage: Historic Warehouse and Counting House District*. Junius Verlag–Elbe & Flut Edition, Hamburg, 2016.
- KORFF, Gottfried–ROTH, Martin (Hrsg.): *Das historische Museum: Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik*. Campus Verlag–Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Frankfurt am Main–New York–Paris, 1990.
- Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten, 1–5*. (Hrsg.) RÖHRICH, Lutz. Herder Verlag–Spektrum Verlag, Freiburg–Basel–Wien, 1994.
- LIDCHI, Henrietta: *The Poetics and the Politics of Exhibiting Other Cultures* = HALL, Stewart (ed.): *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Publications–The Open University, London, 1997, 151–222.
- ÓRIGENÉSZ: *Kommentár az Énekek énekéhez*. (ford.) PESTHY Mónika. Atlantisz, Bp., 1993.
- Caius PLINIUS Secundus: *Természetrájkz*. Pesti Kalligram, Bp., 2014.
- ROSSINI, Manuela–TOGGWEILER, Michael: *Cultural Transfer: An Introduction* = *Word and Text* 4 (2), 5–9, 2014.
- TRIVELLATO, Francesca–HALEVI, Leor–ANTUNES, Cátia (eds.): *Religion and Trade: Cross-Cultural Exchanges in World History, 1000-1900*. Oxford University Press, New York, 2014.
DOI: <https://doi.org/10.1093/ahr/119.5.1831c>
- TURGEON, Laurier–DELÁGE, Denys–OUELLET, Réal: *Transferts culturels et métissages: Amérique/Europe, XVI^e–XX^e siècle. Cultural transfer, America and Europe: 500 Years of Interculturation*. Publié par L'Harmattan–Les Presses de l'Université Laval, Paris–Québec, 1996.

Elektronikus hivatkozások

<https://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/hamburg-loest-seinen-freihafen-nach-124-jahren-auf-a-874949.html>
<https://www.unesco.de/kultur-und-natur/welterbe/welterbe-deutschland/speicherstadt-und-kontorhausviertel-mit-chilehaus>
<https://www.hamburg.de/welterbe/2817596/speicherstadt-kontorhausviertel>
<http://www.benitomovieposter.com/catalog/woman-on-top-p-139037.html?language=en>
<https://gruppentouristik.com/anbieter/spicys-gewuerzmuseum>
<https://hhguide.de/ziemlich-scharf-das-spicys-gewuerzmuseum/kraeuter-und-gewuerze-so-weit-das-auge-reicht/>

Abstrakt

Das Spicy's Gewürzmuseum in Hamburg wurde in einem der größten zusammenhängenden Lagerkomplexe der Welt, der Speicherstadt untergebracht. Der aus alten Industrieanlagen neu aufgebaute Stadtteil gehört seit 2015 dem Welterbe an. Die Ausstellung, die sich hauptsächlich auf historische und geographische Aspekte konzentriert, versucht Kultur auf ernährungsgeschichtlicher Ebene zu interpretieren und erzielt einen transnationalen Umgang mit Gewürzen durch den Begriff des Kulturaustauschs (*cultural exchange*). Gleichzeitig bindet es die entlang der geographischen Koordinaten gut lokalisierbaren gastronomischen Inhalte an einzelne Nationen und interpretiert sie als spezifisches Ethno-Identifikationsmerkmal. Indem ich diese gastronomischen Güter in den zeitgenössischen Diskurs über das Kulturerbe platziere, untersuche ich die kulturelle Repräsentation von Gewürzen als Waren im Querschnitt der historischen Zeit anhand einer musealen Fallstudie. Während der Analyse stellt sich unter anderem heraus, wie die Präsentation von Gewürzen und der mit ihrem Anbau, Konsum und Verwendung zusammenhängenden Gegenstände im Museumsraum realisiert wird. Das Erfassen des Problems durch einen konkreten Fall kann als Grundlage zur historischen Interpretation der gastronomischen Güter, ihrer Sozialisation und Institutionalisierung dienen.

Schlüsselworte: Gewürzhandel, kultureller Transfer, Warenpatriotismus, Museumsanthropologie, Pfeffersack

Horváth Réka

A FENNTARTHATÓSÁG PEDAGÓGIÁJA – A KÖRNYEZETI NEVELÉS BEMUTATÁSA AZ ÖKOISKOLA MŰKÖDÉSÉN KERESZTÜL

Bevezetés

A tanulmány témája a fenntarthatóság pedagógiája, a környezeti nevelés és az ökoiskola. A témaválasztást indokolja, hogy a manapság megfigyelhető gyors ütemű fejlődés, az élettér elpusztítása veszélyt jelent az emberiség számára, felborítva az egyensúlyt ember és környezete között.¹ A környezeti válság legfőbb oka, hogy a népesség olyan életmódot folytat, amivel rohamosan feléli tartalékait, szennyezi a természetet.² Erre a problémára, kihívásra hívja fel a figyelmet a környezeti nevelés, a fenntarthatóság pedagógiájának megvalósítása gyakorlatorientált módszerekkel.³ A téma fontosságát igazolja, hogy az Egyesült Nemzetek Szervezetének 57. közgyűlése 2002-ben a 2005-2015 közötti időszakot a Tanulás a fenntarthatóságért évtizedének nyilvánította. Az ezzel kapcsolatos munka célja, hogy az oktatás hozzájáruljon a fenntartható társadalom működésének kialakításához.⁴ A környezeti nevelés fogalma közismert a tanárok között, ráadásul sokan napjaink legkorszerűbb pedagógiai irányzatának tartják. Céljaival, feladataival és módszereivel továbbképzéseken ismerkedhetnek meg a pedagógusok.⁵ Magyarországi és nemzetközi viszonylatban egyaránt széles körű érdeklődés mutatkozik a természet- és környezettudomány, valamint az élővilág, a természetes és épített környezet megóvása iránt.⁶

¹ KÖVECSESNÉ GÓSI Viktória: *A környezeti nevelés változatai az általános iskolában – Az Erdőpedagógia Projekt hatékonyságának vizsgálata*, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Doktori értekezés, Bp., 2009. (Továbbiakban KÖVECSESNÉ GÓSI, 2009.)

<http://docplayer.hu/15960444-Kovecsesne-gosi-viktoria-a-kornyezeti-neveles-valtozatai-az-altalanos-iskolaban-az-erdopedagogia-projekt-hatekonysaganak-vizsgalata.html> [2021.12.01.]

² VARGA Attila: *Környezeti nevelés a magyar közoktatásban – az ökoiskolák szemszögéből*, Új Pedagógiai Szemle, 2003/5. 55-67. (Továbbiakban VARGA, 2003.)

<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/kornyezeti-neveles-a-magyar-kozoktatásban-az-okoiskolák-szemszögeből> [2021.12.01.]

³ KÖVECSESNÉ GÓSI, 2009.

⁴ VARGA Attila: *Környezeti kompetenciák fejlesztése a tanítási gyakorlatban*, In: KERBER Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között*, Országos Közoktatási Intézet, Bp., 2009. (Továbbiakban VARGA, 2009.)

<http://ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kornyezeti-kompetenciak> [2021.12.01.]

⁵ ORGOVÁNYI Anikó: *Természetpedagógia – Környezeti nevelés (?) haladóknak*, Új Pedagógiai Szemle, 1999/9. 84-92. (Továbbiakban ORGOVÁNYI, 1999.)

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00030/1999-09-ko-Orgovanyi-Termesztpedagogia.html> [2021.12.01.]

⁶ KOVÁTS-NÉMETH Mária: *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*, Comenius, Pécs, 2010. (Továbbiakban KOVÁTS-NÉMETH, 2010.)

Környezeti nevelés – elméleti háttér

A szemlélet elterjedése

A környezeti nevelés gondolata néhány évtizeddel ezelőtt, a fejlett nyugati társadalmakban jött létre, ahol a városiasodással és a megnövekedett népsűrűséggel járó gondok elviselhetetlenné kezdtek válni. Az ENSZ kezdeményezésére 1972-ben Stockholmban, majd az UNESCO szervezésében 1975-ben Belgrádban, 1977-ben pedig Tbilisiben meghatározták a környezeti nevelésre vonatkozó paradigmát, mely így hangzik: „A környezeti nevelés olyan folyamat, melynek célja, hogy a világ népessége környezettudatosan gondolkodjék, figyeljen oda a környezetre és minden azzal kapcsolatos problémára. Rendelkezzen az ehhez szükséges tudással, beállítódással, képességekkel, motivációval, valamint mind egyéni, mind közösségi téren rendelkezzen eltökélt szándékkal a jelenlegi problémák megoldását illetőleg és az újabbak megelőzése terén.”⁷

A környezeti nevelés feladatainak meghatározása az 1970-es évektől újra és újra megtörténik a nemzetközi egyezményekben, melyeket a különböző országok beillesztenek a törvényekbe, tantervekbe, illetve határozatokba.⁸

A téma fontosságának felismerésekor jelentősen megnőtt az emberközpontú környezetvédelmi kérdésekről szóló kiadványok, továbbképzések és szakmai gyakorlatok száma.⁹

Célkitűzés, megvalósítás

A környezeti nevelés célja a környezettudatos viselkedés, felelős életvitel elősegítése. A tanulók számára elérhetővé kell tenni a természet védelméhez és megőrzéséhez szükséges tudást, attitűdöt. A megfelelő szemlélet közvetítése,¹⁰ illetve az érdeklődés felkeltése és fenntartása¹¹ minden iskola és pedagógus kötelessége. A hatékony megvalósítás érdekében a Nemzeti alaptanterv, kerestanterv, valamint több műveltségterület tananyaga, fejlesztési követelményei tartalmazzák az iskolarendszerű környezeti nevelés célját, tartalmát, elvárásait.¹²

A témakör előtérbe kerülése lehetővé teszi, hogy az oktatásban és nevelésben nagyobb teret kapjanak a környezeti jelenségek, folyamatok, illetve összefüggések.¹³ A környezet iránti gondoskodó, érdeklődő, értékővő magatartás kialakítá-

⁷ ORGOVÁNYI Anikó: *A természetpedagógia mint a 21. század nevelésfilozófiai irányzata*, In: BOR-ECZKY Ágnes (szerk.): *Pedagógiai Műhely: Beszélgetések*, PTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tan-szék, Pécs, 2001. (Továbbiakban ORGOVÁNYI, 2001.)

<http://vme.ozk.hu/01900/01963/html/index.htm> [2021.12.01.]

⁸ KOVÁTS-NÉMETH, 2010.

⁹ ORGOVÁNYI, 1999.

¹⁰ GULYÁS Pálné–HAVAS Péter: *Értékek és alapelvek a környezeti nevelésben*, 1998. (Továbbiakban GULYÁS–HAVAS, 1998.) <http://korlanc.uw.hu/download/cikk9.htm> [2017.11.16.]

¹¹ KOVÁTS-NÉMETH, 2010.

¹² GULYÁS–HAVAS, 1998.

¹³ NÉMETH Imre: *Környezeti nevelés*. (Továbbiakban NÉMETH, é. n.) <http://www.kvvm.hu/index.php?pid=139&sid=140> [2017.11.16.]

sát elősegíti az irányzat módszertana, hiszen előtérbe helyezi a tanulási folyamatban való aktív részvételt, az oktatási módszerek és technikák gazdag tárházát kínálja, hangsúlyozva a közvetlen tapasztalatszerzést, a gyakorlati tevékenységek jelentőségét.¹⁴ A civil szervezetekkel, alapítványokkal és egyesületekkel való együttműködés következtében változatosabbá tehető a tevékenységek, módszerek.¹⁵ Megállapítható, hogy a környezeti nevelés egyszerre globális és lokális, mivel a helyi problémák meglátása révén a tágabb összefüggéseket feltérképezve mutatja meg a globális nehézségeket.¹⁶

Fejlesztési lehetőségek

A fenntarthatóság pedagógiájának erősödése főként a hálózatok javításától, a pozitív és eredményes példák terjesztésétől, a pedagógusok szakmai fejlesztésének támogatásától, illetve az oktatáspolitikai döntésektől függ. Ezenkívül a környezeti nevelési szakemberekkel történő együttműködés is nélkülözhetetlen (pl.: közgazdász, politikus, ökológus). A környezeti nevelés olyan alapvető oktatáspolitikai területeket foglal magában, mint a tananyag tartalmi modernizációja, a módszertani innovációk, az átlagostól eltérő tanulók nevelése, az integrált szolgáltatások használata, a fejlett információs és kommunikációs technológiák beépítése a tanítás-tanulás folyamatába, valamint a szülők és helyi közösségek bevonása.¹⁷

Mivel nemrég került a figyelem középpontjába, a fenntartható fejlődést szolgáló oktatás egyelőre kialakulatlan, de dinamikusan fejlődő irányzatnak tekinthető. Az ezzel kapcsolatos pedagógiai tevékenység egyik alapfeltétele a nyitottság, hiszen az állandó változásra kizárólag a folyamatosan megújuló, változatos oktatás és nevelés lehet a megoldás.¹⁸ A célkitűzések eléréséhez és a hatékony munkavégzéshez elengedhetetlen az ez irányú szakképzés és továbbképzések erőteljesebb támogatása, fejlesztése.¹⁹

¹⁴ KÖVECSESNÉ GÓSI, 2009.

¹⁵ GULYÁS–HAVAS, 1998.

¹⁶ KÖVECSESNÉ GÓSI, 2009.

¹⁷ HAVAS Péter: *A fenntarthatóság pedagógiai elemei*, Új Pedagógiai Szemle, 2001/9. 3-15. (Továbbiakban HAVAS, 2001.)

<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-fenntarthatosag-pedagogiai-elemei> [2021.12.01.]

¹⁸ VARGA, 2009.

¹⁹ NÉMETH, é. n.

Az ökoiskola fogalma

Elvárások, követelmények az iskolával szemben

A haladó, a társadalom túl-, illetve továbbélését biztosító szükségleteket korunk igény szintjén optimálisan kielégíteni tudó alternatív hozzáállást jeleníti meg az ökoiskola a nevelés intézményes színterén.²⁰

Az Ökoiskola cím a legmagasabb szintű állami elismerése annak, ha egy iskola munkája figyelemre méltóan magas színvonalon képviseli a környezeti nevelés, valamint a fenntarthatóság pedagógiájának értékeit.²¹ A létesítményeknek minden tanévben lehetőségük van a cím elnyerésére az Emberi Erőforrások Minisztériuma és a jelenlegi Földművelésügyi Minisztérium közös pályázatán.²² A hálózat minden magyarországi közoktatási intézmény számára nyitott. A csatlakozáshoz az iskola igazgatója által aláírt levél szükséges, mely ismerteti az intézmény munkásságát, és kifejti csatlakozási szándékát.²³

Az ökoiskolák működésük során tiszteletben tartják az élővilág értékeit, és tevékenységük közben odafigyelnek arra, hogy a lehető legkisebb károsodást okozzák az ökoszisztémában.²⁴ Napjainkban központi témává vált a környezeti erőforrások és a természeti értékek pusztulása, kimerítése²⁵, vagyis a környezeti válság. A természet megóvásának egyik fő eszköze a környezettudatos életvitel kialakítása a jövő generációjának nevelése során.²⁶ Az Ökoiskola Hálózat alapvető célja, hogy az ökoiskola címet elnyert létesítmények példaként szolgáljanak a környezettudatos, társadalmi részvételre képes állampolgárok nevelésében.²⁷ Az ökoiskolák iskolafejlesztő munkájuk alatt ügyelnek arra, hogy a környezeti nevelés, a fenntarthatóság pedagógiájának elvei ne csak a tanításban érvényesüljenek, hanem megjelenjenek az iskolai élet minden területén (működtetés, táborok szervezése, étkeztetés). Az intézmény együttműködik a helyi közösséggel, a lokális értékek és nehézségek részét képezik az iskola feladatkörének a helyi pedagógiai programba ágyazottan.

²⁰ A Magyarországi Ökoiskolák kritériumrendszerének teljesítését segítő eszközök (ajánlás).

²¹ Ökoiskola, Perczel Mór Szakképző Iskola.

http://perczel.szekszardisz.hu/?page_id=43 [2017.09.05.]

²² Mi is az az ökoiskola?

<http://ofi.hu/mi-az-az-okoiskola> [2021.12.01.]

²³ Ökoiskola, Perczel Mór Szakképző Iskola.

http://perczel.szekszardisz.hu/?page_id=43 [2017.09.05.]

²⁴ Mi is az az ökoiskola?

<http://ofi.hu/mi-az-az-okoiskola> [2021.12.01.]

²⁵ A Föld környezeti válsága, és a tudomány szerepe, 2017.

<http://greenfo.hu/hirek/2017/02/26/a-fold-kornyezeti-valsaga-es-a-tudomany-szerepe> [2021.12.01.]

²⁶ Mi is az az ökoiskola?

<http://ofi.hu/mi-az-az-okoiskola> [2021.12.01.]

²⁷ KOVÁTS-NÉMETH, 2010.

A Magyarországi Ökoiskola Hálózat működése

Hálózatépítés

Az Ökoiskola Hálózat 1986-ban jött létre az OECD-ENSI nemzetközi projektjeként. A program indulása óta több mint tíz országból iskolák százai váltak a hálózat tagjává, mely minden államban azonos elvek, módszerek alapján működik. A hálózatépítés első fázisában az ENSI helyi képviselői minden országban olyan intézményeket kerestek fel, amik már előzőleg tettek olyan lépéseket, melyek arról tanúskodnak, hogy elkötelezettek a környezeti nevelés terén. Kezdetben arra koncentráltak, hogy a helyi körülményeket figyelembe véve kidolgozzák azokat a technikákat, amelyek az adott államban leginkább szolgálják az iskolák ökologizációját. Ezt követően tudományos kutatók és intézmények segítségével megtörtént a kidolgozott alapelvek kipróbálása és finomítása. Végül igyekeztek egyre több létesítményt tájékoztatni az ökoiskolák tevékenységéről, és arra törekedtek, hogy bevonják őket a hálózatba.

A Magyarországi Ökoiskola Hálózat egy nemzetközi hálózat részeként működik. Az OECD-CERI (Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete – Oktatási Innovációs és Kutatási Központ) ENSI (Iskolai Környezeti Nevelési Kezdeményezések) nevű projekt ökoiskola programjának magyarországi megvalósulásaként 2000 márciusa óta működik az Országos Közoktatási Intézet Program és Tantervfejlesztési Központjának koordinálásával, az Oktatási Minisztérium és a Környezetvédelmi Minisztérium szakmai, illetve anyagi segítségnyújtásával.²⁸ A program eredményességét igazolja, hogy az Ökoiskola cím első pályázati ciklusában, 2005-ben 144 intézmény nyerte el a címet, azóta számuk folyamatosan gyarapszik.²⁹

A magyarországi ökoiskola programnak jelenleg három részterülete van: a címpályázattal kapcsolatos feladatok, továbbá a hálózati és tartalmi fejlesztéssel összefüggő projektek.³⁰

Az ökoiskolává válás folyamata és a cím megtartásának feltételei

Felkészülés a pályázat benyújtására

Minden intézményből válhat ökoiskola, ha elkötelezte magát amellett, hogy működésében megkísérli érvényesíteni a fenntarthatóság elveit. Ugyanakkor a létesítmények helyzete nagyban különbözik egymástól. Egy falusi iskolában könnyebb megvalósítani, hogy a pedagógusok és a diákok környezetkímélő módon gondol-

²⁸ Ökoiskola, Perczel Mór Szakképző Iskola. http://perczel.szekszardiszcz.hu/?page_id=43 [2017.09.05.]

²⁹ KOVÁTS-NÉMETH, 2010.

³⁰ Mi is az az ökoiskola? <http://ofi.hu/mi-az-az-okoiskola> [2021.12.01.]

kodjanak, viselkedjenek. Viszont ugyanerre a nagyvárosi iskolákban is számos alkalom kínálkozik.³¹

Az ökoiskola program megvalósulását hálózati együttműködés támogatja, aminek biztosítása a weboldalon (<http://ofi.hu/okoiskola>), regionális és országos találkozók, valamint továbbképzéseken keresztül történik. Az ökoiskola cím megszerzését, majd az ennek megfelelő működést kiadványok és jó gyakorlatok segítik. Az Országos Ökoiskola Forrásközpont és a Regionális Forrásközpont konferenciák és információs napok szervezésével, illetve mentorálással készítik fel az intézményeket a fenntarthatóságra neveléssel összefüggő gyakorlatok végzésére, később pedig az ez irányú munka fejlesztésére.

A pályázatot minden évben folyamatos beadási, és két értékelési határidővel írják ki az illetékes minisztériumok. A beérkező pályázatokat az OFI, a minisztériumok (FM, EMMI), illetve a civil szervezetek (MKNE, Körlánc) képviselőiből álló bizottság bírálja el. Évente két bírálati határnap, valamint Ökoiskola és Örökös Ökoiskola címátadó ünnepség van.³²

További lépések

Az ökoiskolává válás különféle utakon keresztül történhet meg. Egy lehetséges útvonal:

- A felfedező időszakban néhány érdeklődő és nyitott pedagógus ismerkedik a fenntarthatóság eszmerendszerével, melyet időnként az iskola mindennapjaiban is próbálnak bevezetni.
- A felmérő szinten a nevelők már nagyobb létszámban vannak, újító szándékukhoz általában a tantestület egésze hozzájárul.
- A stratégiai szakaszban az addigi eredményekre támaszkodva, már az iskolavezetés által támogatva az egész intézményre vonatkozó terv készül, így a fejlesztések már tudatosan, szervezett módon folynak a létesítményben.
- A kifejlett periódusban a stratégiai tervezés a fenntarthatóság pedagógiája területén az iskola működésének részévé válik. Az intézmény tevékenységét hosszú távon befolyásolja.³³

A felsorolás második szakaszában lévő intézmények már alkalmasak a pályázat benyújtására. Az összes kritériumnak nem kell maximálisan megfelelni, de sokat számít az elsődleges követelmények teljesülése. Azonban néhány elvárásnak jelen kell lennie az iskola életében a pályázat leadásakor. Elengedhetetlen, hogy az

³¹ VARGA Attila: *A magyarországi ökoiskolák hálózata*, 2009. (Továbbiakban VARGA, 2009.) <http://www.ofi.hu/publikacio/magyarorszag-okoiskolak-halozata> [2021.12.01.]

³² KÖNCZEY Réka–SZABÓ Mária–VARGA Attila (szerk.): *Út az ökoiskola felé*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016. (Továbbiakban KÖNCZEY–SZABÓ–VARGA, 2016.) http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/oi_uny_lr.pdf [2021.12.01.]

³³ RÉTI Mónika–VARGA Attila: *Ökoiskolaság és szakképzés*, In: LUKÁCS Lászlóné–VARGA Attila (szerk.): *Ökoiskolai útmutató: Gépészeti szakmacsoport*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2009, 7-19. (Továbbiakban RÉTI–VARGA, 2009.)

alaplokumentum tartalmazza a fenntarthatóságra neveléshez köthető célokat, feladatokat, munkaformákat.

Az előkészítő szakaszban, majd a későbbiekben nélkülözhetetlen, hogy az Ökoiskola Hálózathoz való csatlakozás igénye kialakuljon a létesítmény vezetőjében és a nevelőtestületben egyaránt. Emellett a szülői közösség, az iskolaszék és/vagy az iskolatanács, illetve a diákönkormányzat egyetértése is fontos, mert nélkülük nem valósulhat meg az eltervezett projekt. Ha a pályázat beadásáról döntés született, egyetértés van az iskola dolgozói között, a partnerekkel kell felvenni a kapcsolatot, és meg kell győzni őket arról, hogy szükséges, és számukra is hasznos ez a lépés. Ha mindannyian szorgalmazzák az ötletet, megkezdődhet a pályázat kidolgozása, amit egy írói csapat vállal magára, melynek létszáma az intézmény nagyságától függően három-öt fő. Olyanokat érdemes választani, akik ismerik és beépítik munkájukba a fenntarthatóságra nevelést, tájékozottak az új tanulási módszerek terén, és nem utolsósorban innovatívak, jellemzi őket a nyitottság. A közösség (intézményvezető, szülők, diákok) a pályázat véglegesítésekor szándéknyilatkozattal erősíti meg elhatározását, hogy tagjai egyetértenek az Ökoiskola cím célkitűzéseivel, illetve a későbbiekben is támogatják és képviselik a fenntarthatóságra nevelést.

Kritériumrendszer

Amennyiben az intézmény meg tud felelni a feltételeknek, és vállalja, hogy minden tanévben ökoiskola munkatervet készít, a következő lépés a kritériumrendszer közös értelmezése.

Az ökoiskola kritériumrendszer a pályázat harmadik melléklete, aminek címe Ön-értékelési táblázat. A kritériumok nyolc téma köré csoportosulnak:

1. Az alapdokumentumokban kötelező hangsúlyosan megjeleníteni a fenntarthatóság pedagógiai törekvéseit. A pedagógiai program intézményi célokról, feladatokról, eszközökről, eljárásokról szóló részében az ökoiskolai kritériumrendszer megfelelő elemei kell, hogy megjelenjenek. A helyi tanterv esetében pozitívum, ha minél több tantárgyba beépítik a projektmódszert, az iskolai munkatervbe pedig egy-egy témanapot. Az intézményin kívül ökoiskola munkatervet kell készíteni, mely tartalmazza az ökoiskola jelleghez kapcsolódó hagyományos programokat.³⁴ Mivel az ökoiskola bolygónk önfenntartó folyamatait mintázza, az eseményeknek is az egyszerűséget, célszerűséget, folyamatosságot kell tükrözniük. Érdemes szem előtt tartani, hogy a házirend ne csak a közoktatási törvény által meghatározott passzusokkal foglalkozzon, hanem a létesítményben és környékén lévő természeti és épített értékek védelmével is.³⁵
2. A „Szervezeti feltételek” kritériumcsoportban hangsúlyt helyeznek az ökoiskolai munkacsoport meglétére, a továbbképzésekre, az intézményi humánpolitika alakítására, valamint a diákönkormányzatok szerepvállalá-

³⁴ KÖNCZEY–SZABÓ–VARGA, 2016.

³⁵ A Magyarországi Ökoiskolák kritériumrendszerének teljesítését segítő eszközök (ajánlás).

sára. Lényeges, hogy az iskolában dolgozók ismerjék és elfogadják a fenntarthatóságra nevelés elveit, illetve elhivatottak legyenek a téma iránt, mert csak így tudják hitelesen közvetíteni mindezt a diákok felé. A képzéseken való részvétel a fejlődés záloga, ahol a pedagógusok naprakész ismeretekre tesznek szert. Emellett érdekes módszereket sajátítanak el, mint amilyen a projekt módszer, témnapok, témahetek szervezése, továbbá a kooperatív tanulás.

3. A „Pedagógiai munka” rész már tartalmazza azokat a módszertani, tanulásszervezési lehetőségeket, amik jelentősek az ökoiskola hétköznapjaiban. Ha a feldolgozásra kerülő témáknál valós, helyi problémák kerülnek szóba, akkor a tanulók még sürgetőbbnek ítélik majd a megoldáskeresést, megalapozódik a jövő iránti felelősségérzetük.³⁶ A „megismerni, megszeretni, megvédeni” elven, vagyis a személyes érdekeltég kialakításán van a hangsúly. Ha a gyakorlatias jellegű foglalatosságokban közreműködik helybeli, elismert személy, az az érdeklődés fenntartását befolyásoló, motíváló tényező, s ez alapvető, mert az ökoiskola élethosszig tartó projekt.³⁷
4. A következő kritériumcsoport az „Intézmény működtetése”, melybe beletartozik a szelektív hulladékgyűjtés, környezetbarát megoldások, komposztáló működtetése, zöldfelületek kialakítása, valamint az iskolabüfé kínálata. A fenntarthatósági szempontok figyelembevételét tükrözi az intézmény zöldfelületeinek állapota, madárvédelmi és természetvédelmi berendezések kihelyezése, hulladékfajták elkülönített gyűjtése, illetve az újrapapír használata.
5. A kommunikációról szóló rész magában foglalja a munkatervek egyeztetését az iskolahasználókkal, intézményi és helyi kérdések megjelenését a médiában, bemutatóórákat, mindezeket értelemszerűen a fenntarthatóságra nevelés témakörében. A kommunikáció, tájékoztatás színtere lehet a faliújság, honlap, iskolaújság, egyéb kiadványok. A megfelelő viszony elérésében sokat segít, ha a partnereket (szülő, diák) bevonják az események szervezésébe, lebonyolításába, valamint az őket érintő döntések előkészítésébe.
- 6-7. Az „Együttműködések” és a „Helyi közösség, közvetlen környezet” csoportba tartoznak a civil szervezetekkel, helyi alapítványokkal, szervezetekkel végzett tevékenységek. A közvetlen környezetet érintő, annak fenntartható fejlődésével összefüggő munkásság szintén felmerülő elvárás. A központi intézményekkel (pl.: OFI), külföldi létesítményekkel, Regionális Forrásközponttal, más ökoiskolákkal való kapcsolatfelvétel után tartalmas együttműködés alakítható ki.
8. Az utolsó kritériumcsoport „Az intézmény arculata és specialitásai”, ami- ben a már jól működő, megvalósult követelményeket lehet felsorolni. Az iskola arculatának meg kell jelennie a rendezvényeken, melyeket a fenntarthatóságra nevelés érdekében szerveznek.

³⁶ KÖNCZEY–SZABÓ–VARGA, 2016.

³⁷ *A Magyarországi Ökoiskolák kritériumrendszerének teljesítését segítő eszközök (ajánlás).*

A kritériumcsoportoknak való megfelelésen kívül három olyan vállalást kell megfogalmaznia az intézménynek, aminek teljesülését határidőhöz köti. Ennek keretében szervezhetnek erdei iskolákat, akciónapokat, terepgyakorlatokat, illetve bevonhatják a szülőket a fenntartható nevelésbe.

Tennivalók a fejlődés érdekében

Ajánlott évente ellenőrizni a pályázatban megfogalmazottak teljesülését és a vállalások megvalósulását.³⁸ Ugyanis bármilyen folyamat természetes velejárója az ellenőrzés, módosítás, javítás.³⁹ Nem csupán az újrapályázás, hanem a színvonalas minőség biztosítása érdekében is javasolt a folyamatos nyomon követés.⁴⁰ Az ismétlődő felülvizsgálattal, megújulással, fejlődéssel és reflektálással töltött idő kifizetődik, hiszen az Ökoiskola cím a fenntarthatóság pedagógiája, a környezeti nevelés terén élenjáró intézmények államilag garantált minőségjelzője, amiért érdemes erőfeszítéseket tenni, mert a létesítmény ezáltal kivívja a pedagógiai szakma, illetve a fenntartó elismerését és támogatását.⁴¹

Betekintés egy Örökös Ökoiskola működésébe – A Pécsi Apáczai Csere János Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, Alapfokú Művészeti Iskola 2. Sz. Általános Iskolájában megvalósuló környezeti nevelés bemutatása

A környezetpedagógia terén elért eredmények

Az intézmény gondot fordít a diákok környezettudatos magatartásának, életvitelének kialakítására, vagyis a környezeti nevelésre.⁴² Ennek eredményeként a létesítmény 2005-ben először⁴³, majd 2013-ban harmadik alkalommal nyerte el az Ökoiskola, s ezzel együtt az Örökös Ökoiskola címet.⁴⁴

Szemléletformálás

Az intézmény elképzelései között szerepel, hogy minden tevékenység alapja az egészséges életmód, a testi és lelki egészséget szolgáló magatartásformák kialakítása, illetve a fenntartható fejlődés nevelési eszközökkel való elősegítése.

Alapvető feladat annak kialakítása, hogy a tanuló a természet, az épített és társadalmi közeg harmóniájának megőrzésére törekedjen. Mindezt úgy, hogy közben felelős, elkötelezett, környezettudatos és kulturált magatartással igyekszik az

³⁸ KÖNCZEY–SZABÓ–VARGA, 2016.

³⁹ A Magyarországi Ökoiskolák kritériumrendszerének teljesítését segítő eszközök (ajánlás).

⁴⁰ KÖNCZEY–SZABÓ–VARGA, 2016.

⁴¹ Ökoiskola, Perczel Mór Szakképző Iskola. http://percel.szekszardisz.hu/?page_id=43 [2017.09.14.]

⁴² Ökoiskola, 2. Sz. Általános Iskola. <http://www.educentrum.hu/altalanos2/cikk/1265> [2021.12.01.]

⁴³ Kérdőív, 2014.

⁴⁴ Ökoiskola, 2. Sz. Általános Iskola. <http://www.educentrum.hu/altalanos2/cikk/1265> [2021.12.01.]

esztétikus milió kialakításán, megőrzésén. Ez a folyamat úgy válhat eredményessé, ha a diákban megalapozzák a szűkebb és tágabb környezetért tenni képes, aktív, együttműködésre alapozott magatartásformákat, életvitelt, a jövőre, a fenntarthatóságra irányuló személyes attitűdöket.

A megfelelő hozzáállás érdekében az alábbi készségek kialakítása és fejlesztése kulcsfontosságú: alpműveltségi készségek (értő olvasás, beszéd, figyelem), problémamegoldó gondolkodás, ökológiai szemlélet, kritikai gondolkodás, kreativitás, együttműködés, konfliktuskezelés és megoldás, döntéshozatal, értékelés képessége. Viszont szemléletet csak úgy lehet formálni, ha minden tantárgyban és iskolán kívüli eseményen törekcszenek arra, hogy a diákok egységes egészként lássák a természetet, s benne az embert.

Természetesen valamennyi dolgozónak és szülőnek példát kell mutatnia, hogy a környezettudatos életvitel hiteles terjesztői legyenek. Ennek kialakítása és fejlesztése érdekében képzések, továbbképzések, illetve szülői értekezletek tartása javasolt az adott témában.⁴⁵

Programok, módszerek, segédanyagok

Az iskola legmeghatározóbb célcsoportjai a környezeti nevelés terén a diákok, a szülők és a helyi közösség tagjai. A környezeti akciókban szoros együttműködés alakult ki a szülőkkel. A részükről történő segítségnyújtás megtörténhet programok, szabadidős tevékenységek szervezésével, illetve az azokon való részvétellel. A szülőkkel folytatott rendszeres kapcsolattartás során kölcsönösen megismerik egymás törekvéseit, igényeit, szándékait és véleményét. Az így kialakult pozitív viszony előnyeit a tanulók is megérik iskolai jól-létük és eredményeik javulásán keresztül. A hatékonyabb munkavégzést elősegíti az intézmény külső és belső társadalmi kapcsolatainak aktív bevonása, melynek rendszeres szélesítésére, fejlesztésére van szükség.

A környezeti nevelés összetettségét csak komplex módszerek (és változatos taneszközök, tankönyvek) segítségével lehet közvetíteni, mint amilyen az élményalapú, tapasztalatközpontú ismeretszerzés, a játék (szituációs és drámajáték), a modellezés, művészi kifejezés vagy éppen a megbeszélés, vita, kiselőadás, média használata. A tevékenységek közben gondot fordítanak az aktivitás és a motiváció fenntartására, az együttműködés erősítésére, a különböző adottságú gyerekek képességeinek fejlesztésére.

Helyi környezeti nevelési program

A helyi környezeti nevelési program elkészítése remek alkalom arra, hogy az iskola rendszerbe foglalja, újragondolja ez irányú tevékenységét. Ugyanakkor nem sza-

⁴⁵ *Pedagógiai Program*, Pécsi Apáczai Csere János Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, Alapfokú Művészeti Iskola, 2013.

http://www.educentrum.hu/data/2014/0126/277/pedagogiai_program_2013_honlap.pdf

[2021.12.01.]

bad megfelelkezni arról, hogy a programnak folyamatosan reagálnia kell a nemzetközi és a szűkebb környezetben bekövetkező változásokra. Gyakori felülvizsgálattal, megújítással és kellő rugalmassággal lehet biztosítani a dokumentumok naprakészségét, érvényességét, illetve aktualitását.⁴⁶

Legfőbb partnerek, támogatók

A következő partnerek és támogatók segítik elő a környezeti nevelés hatékony megvalósulását: BOKOM Kft., E.ON, KÉK Egyesület, Mosolymanó Egyesület, Ököváros-Ökorégió Alapítvány, PÉTÁV, Tettye Forrásház Zrt. stb.

Meghatározó események, programok

Energiahatékonysági program

A 21. században az emberek mindennapjainak részét képezi a számítógép, tv, telefon, illetve a világítás és a fűtés. Miközben igénybe vesszük ezeket, nem gondolunk bele, hogy túlzott használatuk milyen hatással van a környezetre.⁴⁷ A tájékoztatás és figyelemfelkeltés érdekében az iskolák feladata az energiahatékonyság és takarékoság alapelveinek bemutatása, valamint a megújuló energiaforrások feltérképezése.⁴⁸ A fenntartható fejlődést szolgáló attitűd és az energiatudatos szemlélet kialakítását minél fiatalabb korban érdemes elkezdni.⁴⁹ Az E.ON EnergiaKaland elnevezésű programja hozzájárul a gyerekek energiával kapcsolatos tudásának bővítéséhez.⁵⁰ Kiemelt figyelmet fordít az alternatív, megújuló energiahordozók nyújtotta lehetőségek felvázolására. Rávilágít a környezetbarát energiaforrások (nap, szél, víz, biomassza, geotermikus energia) felhasználási lehetőségeire, előnyeire és hátrányaira.⁵¹ Az oktatási szakemberekkel kialakított tananyagok és tevékenységek megfelelnek a Nemzeti alaptanterv követelményeinek, összhangban vannak a természettudományok tanításának alapelveivel. Ha az intézmény megvizsgálja saját energetikai vonatkozásait⁵², átgondolja, hogy hol tudna spórolni az energiával, majd beszerzi a szükséges eszközöket (pl.: szigetelés, nyílászáró, kompakt izzó), egy idő után pénzben is kifejezhető eredményeket fog tapasztalni.⁵³

⁴⁶ Uo.

⁴⁷ *Ismertető az „Energia foglyok” című kiállításához.*

⁴⁸ *Az Egyesületről*, Környezeti Tervezési és Nevelési Hálózat, 2012.

http://knhoe.blog.hu/2012/06/22/az_egyesuletrol_441 [2021.12.01.]

⁴⁹ *Energia- és klímatudatossági szemléletformálási cselekvési terv*, Nemzeti Fejlesztési Minisztérium, 2015. <http://tinyurl.hu/UnhA/> [2021.12.01.]

⁵⁰ *Az EnergiaKaland programról...*

<http://www.energiakaland.hu/> [2021.12.01.]

⁵¹ *Ismertető az „Energia foglyok” című kiállításához.*

⁵² *Az EnergiaKaland programról...*

<http://www.energiakaland.hu/> [2021.12.01.]

⁵³ *Energiahatékonyság népszerűsítése.* <http://www.nimfea.hu/programjaink/zold/energia.htm> [2021.12.01.]

Szelektív hulladékgyűjtés

A környezettudatos magatartásformák kialakításánál az iskolai környezet példamutatása kiemelkedő jelentőségű, ezért alapvető a szelektív hulladékgyűjtés megléte. Ha az intézményben sikeresen működik a szelektív hulladékgyűjtési rendszer, akkor a tanulók a megtanult cselekvésformákat otthon is gyakorolják, illetve beszámolnak tapasztalataikról családtagjaiknak, ismerőseiknek. A folyamat hatékonysága abban rejlik, hogy a résztvevők tisztában vannak a tevékenység céljával. Tehát a konkrét bevezetés előtt, valamint a működtetés közben lényeges az elméleti ismeretek megalapozása és folyamatos bővítése, a szemléletformálás.⁵⁴ A BIOKOM Kft. által rendelkezésre bocsátott hulladékgazdálkodásról szóló tanári segédkönyvek és oktatóanyagok (kifestő, feladatgyűjtemény, képregény) garantálják a diákok informálódását.⁵⁵ Az anyagok felhasználhatóságáról és az iskola pedagógusa vagy a szervezet munkatársa által tartott foglalkozás megvalósulásának eredményességéről rendszeresen visszajelzésre tartanak igényt. A beszámolóban reflektálni kell az anyag tartalmára, a feldolgozás sikerességére, a gyerekek reakciójára, valamint az esetleges hiányosságokra, fejlesztendő területekre.⁵⁶ A kivitelezéshez nélkülözhetetlen a tárgyi feltételek biztosítása és a személyi feladatok megbeszélése, rögzítése.⁵⁷ Az intézményben állandó és időszakos jelleggel gyűjtik a hasznosítható hulladékot: papír, kupak, műanyag, elem, alumínium italdoboz, italos kartondoboz. A tanulókat jó érzéssel tölti el, hogy környezettudatosan viselkednek, de az ösztönzés és jutalmazás tovább erősíti a motiváltságukat. Az elért eredményeknek megfelelően pénzjutalom, (szakmai) kirándulás, ajándékutalvány⁵⁸, pad, kerti ülőke, illetve beltéri hulladékgyűjtő odaítélésével ismerik el az iskolák teljesítményét.⁵⁹

Lépj! – Légy Pécs Jövője!

A Lépj! egy olyan szemléletformáló program, melynek keretében a pécsi polgárok civil és vállalkozásfejlesztési eseményekben, illetve közösségi rendezvényeken és akciókon vehetik ki részüket a város élhetővé tételében. Az oktatási rendszerbe való beépüléssel segítik a tanulókat és családjaikat, hogy a jövőben aktív szerepet vállaljanak Pécs város fenntarthatóvá tételében, valamint saját életükben is alkalmazni tudják a megszerzett információkat. Az iskolában a tanórai oktatás, közösségi feladat és tematikus közösségi program keretében valósul meg a szemléletmódváltás megteremtése. A feldolgozásra kerülő témakörök között szerepel a levegőtisztaság, tudatos vásárlás, globális problémák és a vízgazdálkodás,

⁵⁴ CSALLÓ Attila: *Szelektív hulladékgyűjtés az iskolában*. (Továbbiakban CSALLÓ, é. n.) http://mkne.hu/jz_irasok/szelektiv.pdf [2017.10.11.]

⁵⁵ LAKATOSNÉ RÁCZ Etelka: *Beszámoló a megvalósulás sikerességéről*, 2005. (Továbbiakban LAKATOSNÉ RÁCZ, 2005.)

⁵⁶ *Összefoglaló: A „Csomagolási hulladékok szelektív gyűjtése otthonunkban” című tanári segédkönyv alapján megtartott iskolai órákról.*

⁵⁷ CSALLÓ, é. n.

⁵⁸ LAKATOSNÉ RÁCZ Etelka: *Versenykiírás: Italos kartondoboz-gyűjtő akció*, 2004. (Továbbiakban LAKATOSNÉ RÁCZ, 2004.)

⁵⁹ TÓTH Lilla: *Az „Emelem kupakom” című pályázaton elért eredmények*, 2005. (Továbbiakban TÓTH, 2005.)

melyek igazodnak a világnapokhoz, illetve a hely életviteli aktualitásaihoz. Havi 1-1 órát tartanak az Ökováros-Ökorégió Alapítvány és a Tudatosan a Környezetünkért Egyesület környezeti nevelői a 3. és 6. évfolyamon. Az interaktív tanórák tartalma és a felhasznált módszerek alkalmazkodnak a diákok életkori sajátosságaihoz. Előfordul, hogy a 6. osztályosok a szakemberekkel együtt tartanak foglalkozásokat a 3-osoknak. A gyerekeknek a témákkal összefüggő játékos feladatokat kell megoldaniuk, amiben a legsikeresebbek jutalomban részesülnek. Ezek hozzájárulnak a készségek kialakulásához és fejlődéséhez, valamint a motiváció erősítéséhez. A tudás elmélyítésének érdekében közösségi eseményeken gyűjthetnek élményeket, szerezhhetnek tapasztalatot, ami tovább bővíti előzetes ismereteiket (interaktív kiállítás, üzemlátogatás).⁶⁰

Vesd bele magad! Program

A kisiskolás, alsó tagozatos tanulók gazdák által felajánlott vetőmagokat kapnak, hogy azt otthon, a konyhakertjükben elvessék, majd a saját termesztésű zöldségeket a család elfogyassza.⁶¹ A sikerélmény garantált, mert a kiválasztott növények (sárgarépa, karalábé, zöldborsó, retek) nem kényesek. A diákok életkoruk és tapasztalatlanságuk miatt segítségre szorulnak, így közös, családi eseménnyé válik a kertészkedés. A társaság természetési információkat tesz közzé, kérdés esetén pedig szakember segítségét lehet igényelni.⁶² A cél a szemléletformálás, annak bemutatása, hogy kevés energia és idő befektetésével egy háztartás meg tudja termelni a saját ellátásához szükséges friss zöldséget, nem kell azt a boltban megvásárolni. Az akció arra is fel kívánja hívni a figyelmet, hogy a helyben előállított, friss és magyar termékek más minőségűek, felhasználhatóságuk, élvezeti értékük eltérő a nagyáruházakban található áruktól.⁶³ Ezáltal fejlődnek a gyermekek szociális képességei, felelősségteljesebbé és nyitottabbá válnak. Az általános iskolák feladata, hogy összefogják, koordinálják és számonkérjék a tanulók tevékenységét. Ezenkívül az intézmények közreműködnek abban, hogy a diákok élményei, leírások, fotók, rajzok megfelelő nyilvánosságot kapjanak a szervezet honlapján (<http://vesdbelemagad.hu/>). A résztvevő és vállalásait teljesítő létesítmények közül hárman osztálykirándulást nyernek.⁶⁴ Ennek keretében megismerkedhetnek egy-egy fiatal gazda elfoglaltságaival, valamint a túra részeként a sok más érdekesség mellett lehetőségük van lovagolni, traktorozni, kocsikázni.⁶⁵

További projektek: Zöld Suli oktatási program, Kertvárosi Glóbusz, avagy fenntartható fejlődés a panelban, Zöldműves klub, Apáczai Természetbarát Diákkör, tankert program, etológia szakkör, Ökosuli Túra programsorozat, TeSzedd! országos akcióba való bekapcsolódás stb.

⁶⁰ *Lépj! - Légy Pécs Jövője!*, Ökováros-Ökorégió Alapítvány, Tudatosan a Környezetünkért Egyesület, 2012.

⁶¹ *Program, Vesd bele magad! Program*. <http://www.vesdbelemagad.hu/program> [2021.12.01.]

⁶² *Csatlakozz a Vesd bele magad! Programhoz!*, 2013.

⁶³ *Az AGRYA, Vesd bele magad! Program*. <http://www.agrya.hu/content/magunkrol> [2021.12.01.]

⁶⁴ *Csatlakozz a Vesd bele magad! Programhoz!*, 2013.

⁶⁵ *Program, Vesd bele magad! Program*. <http://www.vesdbelemagad.hu/program> [2021.12.01.]

Kérdőív

Tervezés, előkészítés

A kérdőív összeállításánál arra törekedtem, hogy olyan kérdéseket válogassak össze, amivel a lehető legpontosabban felmérhető a tanulók környezettudatossága. A tanulmány középpontjában az ANK 2. Sz. Általános Iskolában folyó ez irányú munka áll, ezért értelemszerűen ebben az intézményben végeztem a kutatást. Mivel a válaszok ökoiskolában tanuló diákoktól származnak, a hozzáállásuk és viszonyulásuk felmérésén túl kíváncsi voltam arra is, hogy a környezeti nevelés fejlesztésekor milyen területeket érdemes kiemelni. A jobb átláthatóság és könnyebb kiértékelés érdekében különböző kategóriákra osztottam a kérdéseket (egyéni hozzáállás, tájékozottság, iskolai környezeti nevelés, a környezettudatos magatartás, szokások gyakorlati alkalmazása).

Következtetések

Az ANK 2. Sz. Általános Iskolában megkérdezett 40 tanuló válaszainak alapján elmondható, hogy a diákok érdeklődőek és tájékozottak a természetvédelmi témákkal kapcsolatban. Meglévő ismereteiket főként az iskolai tanórákon keresztül szeretnék bővíteni, de nyitottak arra, hogy a saját megfigyeléseiket, tapasztalataikat is beépítsék a tudásukba. Jól informáltak az iskolai programokat illetően, ami annak köszönhető, hogy az intézmény dolgozói igyekeznek kreatív, változatos eseményekkel felhívni a gyerekek figyelmét a környezetvédelem jelentőségére. A rendezvényeken odafigyelnek arra, hogy az előadások interaktívak legyenek, mivel a diákok aktivitása és bevonódása elősegíti az információ jobb rögzülését. Szabadidejükben a tanulók előszeretettel néznek környezetvédelemmel összefüggő adásokat a tv-ben. Az adatok alapján nem állja meg a helyét az az elképzelésem, hogy a szülőkkel, ismerősökkel folytatott beszélgetésekben gyakran megjelenik a természetvédelem kérdésköre. A családokban kialakult szokások (bevásárlás, szelektív hulladékgyűjtés) rendszeressé, megszokottá válnak, így a diákok felnőttként is alkalmazzák majd azokat. Nem számítottam arra, hogy a tanulóknak ekkora szerepe lehet a háztartás környezettudatossá formálásában. Ha a szülők figyelmesen meghallgatják, hogy a gyerek mit tanult az iskolában, és nyitottak arra, hogy lehetőségeikhez mérten otthonukban is megvalósítsanak néhány tevékenységet, azzal hozzájárulnak gyermekük környezettudatosságának fejlesztéséhez.

Ökoiskola monitoring látogatás

A helyszíni szemle megvalósulása

Az Ökoiskola címet elnyert intézmények vállalják, hogy alkalmanként helyszíni szemlét tartanak náluk, melynek keretében ellenőrzik és értékelik a létesítmény környezetét, a környezettudatosság meglétét, illetve a vállalt célok megvalósítását.

Az iskola értesítést kap a látogatás időpontjáról és a tervezett tevékenységekről. A szemle programja öt részből tevődik össze. A nyitó beszélgetést követően⁶⁶ vezetői interjúra kerül sor, aminek legtöbb felkészülést igénylő kérdése az, hogy milyen lépéseket tettek a következő ökoiskolai kritériumok megvalósítása érdekében: arculat, diákok mint partnerek, részvétel a helyi közéletben. Ezt követően a szemlélő környezetvédelmi és környezeti nevelési szempontból elemzi a létesítmény felújítási tervét, pedagógiai és környezetvédelmi programját, éves munkatervét, házirendjét és éves gazdasági tervét. A folytatásban intézménybejárás történik, melynek állomásai konkrét követelményekhez kötődő helyszíneken zajlik (pl.: madáretető, közösségi hely, víztakarékos berendezések).⁶⁷ Végezetül a záró megbeszélésen a szakértő beszámol a véleményéről, amit aztán hivatalosan is, jegyzőkönyv formájában elküldenek az iskola részére.⁶⁸

Az iskolalátogatás tapasztalatai

Az ANK 2. Sz. Általános Iskolában tett látogatásról megfogalmazott tapasztalatok pozitív megerősítéssel szolgáltak az intézmény számára. A megvizsgált dokumentumok egyértelműen alátámasztják az ökoiskolával szemben támasztott elvárások meglétét. A leírások tartalmazzák a tevékenységek és partnerek ismertetését, a felelősök nevét, illetve feladatát. Az intézmény honlapján van fenntarthatósági tartalom, bemutatásra kerül az Ökoiskola Hálózattal való kapcsolat, valamint a környezetvédelemmel összefüggő célkitűzések. Az intézménybejárásra vonatkozó részben a szakember megfogalmazta, hogy a helyiségek tiszták, világosak, rendezettek és akadálymentesítettek. A folyosók falai különböző fenntarthatósággal kapcsolatos szövegekkel, tájékoztatókkal, illetve pedagógusok és tanulók alkotásaival (rajz, festmény, kézműves munkák) vannak díszítve. A kihelyezett kukák díszítettek, az iskola egy központi helyén szelektív hulladékgyűjtő található. Az osztálytermek az udvarra néznek, ebből adódóan a gyerekek rálátanak a madáretetőkre, a fákon pihenő baglyokra. A termekben (is) rengeteg a szobanövény, amit a diákok gondoznak, a dekoráláshoz természetes anyagokat használnak. A kertben leginkább idősebb fák találhatók, de vannak tanulók által ültetett csemeték is. A környezet madárvédelmi berendezésekkel ellátott. Az udvar tágas, ennek ellenére javarészt mesterséges burkolattal ellátott, emiatt a gyepfelület minimális. A mosdókban a csapok nem csöpögnek, légfűvásos kézszáritókat használnak. Az ajánlások, fejlesztési javaslatok között szerepel a tanterem szelektív hulladéktárolóval való ellátása, a füves területek bővítése, illetve a mellékhelyiségekben található ablakok korlátozott nyithatóságának megszüntetése a megfelelő szellőzés érdekében. Az intézményegység vezetése és a tanári kar rendkívül elkötelezett a környezeti nevelés iránt. Kiemelkedő lelkesedéssel viszik előre és terjesztik a fenntartha-

⁶⁶ HALÁCSY Ágnes: *Értesítés Ökoiskola monitoring látogatásról*, 2015. (Továbbiakban HALÁCSY, 2015.)

⁶⁷ HORVÁTH Dániel: *Helyszíni szemle*. (Továbbiakban HORVÁTH, é. n.)

⁶⁸ HALÁCSY, 2015.

tóság, környezetvédelem eszmerendszerét.⁶⁹ A kutatásom során megfigyeltem a létesítmény környezetét, elemeztem dokumentumokat, valamint a megvalósuló munkát, a pedagógusok hozzáállását. Saját vizsgálódásom megerősíti a szakértő által leírtakat és azt a tényt, hogy az intézmény jogosult az Örökös Ökoiskola címre.

Reflektálás a fejlődés érdekében

A monitoring látogatás lehetőséget ad az intézménynek a visszatekintésre, önértékelésre. A környezeti nevelési tevékenység minőségére történő reflektálás hozzájárul a fejlődéshez. Az alapidokumentumok frissítése, továbbá a szervezeti feltételek és az iskola működésének felülvizsgálata nélkülözhetetlen a sikeres munkavégzéshez.⁷⁰ Ajánlott felmérni a tanárok, gyerekek, szülők ez irányú attitűdjét, mert ebből is következtetéseket lehet levonni. Az azonosulás és lelkesedés szintjének tanulmányozása irányt mutathat a további munkához. A hiányosságok pótlását segíti az együttműködés különféle szervezetekkel, illetve a támogatási lehetőségek folyamatos nyomon követése. Felszínen kell tartani az elért eredményeket, melyek erősítik és ösztönzik a későbbi tevékenységet. Az iskola megítélését jó irányba befolyásolja, hogy felhívja a figyelmet a környezettudatosságra, és szerepet vállal annak népszerűsítésében.⁷¹

Jövőkép

A létesítmény a továbbiakban is tenni fog azért, hogy megtartsa az Örökös Ökoiskola címet. Az elért sikerek és a gördülékeny munkavégzés előmozdítója az intézményvezetés és a pedagógusok összeszokottsága, kooperálása, illetve a tanulók tudásvágya. A kitűzött célok elérésében közrejátszik a partneri kapcsolat és az együttműködés, valamint a rendszeres kapcsolattartás a különböző felek között (tanár, diák, szülő, támogatók). A meglévő partnerek és események bővítésével hangsúlyosabbá válhat a környezetvédelem szerepe az intézményben. Újabb figyelemfelkeltő és kreatív rendezvények bevezetésével magasabb szintre lehetne emelni a környezettudatosság erősítését, így nagyobb az esély arra, hogy a gyerekekből felelősségteljes felnőttek váljanak. A régióban ismert és elismert tevékenység hatással van az iskola arculatára. A fejlődés és megújulás utáni vágy remélhetőleg motivál más intézményeket, hogy jobban odafigyeljenek erre a területre.

⁶⁹ TÓTH György: *Jegyzőkönyv Ökoiskola monitoring látogatásról*, 2015. (Továbbiakban TÓTH, 2015.)

⁷⁰ *Önértékelési táblázat*, 2013.

⁷¹ *Kérdőív*, Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet, 2014.

Összegzés

Munkám során, a szakirodalom keresése és olvasása, illetve a gyakorlati megvalósítás megfigyelése közben megerősödött bennem, hogy a környezeti nevelés minden életszakaszban fontos, a nevelés, oktatás bármely területén. A pedagógusokat és tanárjelölteket alkalmassá kell tenni a fenntarthatóságra nevelésre. Nélkülözhetetlen, hogy a környezeti nevelés tartalmi, módszertani elemei megjelenjenek a leendő pedagógusok tanulmányaiban, valamint a továbbképzések témái között.⁷²

A természetszeretetre nevelésben jelentős szerepe van az oktatásnak. A fenntarthatóságra nevelés kiváló lehetőséget nyújt a pedagógiai kultúra megújítására.⁷³ A környezeti problémák, veszélyforrások csökkentése érdekében szemléletváltásra van szükség. A megoldás a környezeti nevelésben rejlik, mely felhívja a figyelmet a természet szépségére és értékeire.⁷⁴ A városi gyerekek számára kiemelten fontos, mert ezáltal természetközelségbe kerülnek, megtanulják megbecsülni, megóvni a környezetet.⁷⁵

Irodalom

- BIHARINÉ KREKÓ Ilona: *Fenntarthatóságra nevelés – a jövő útja*, A Kisgyermek, 2009/4-5., 2010/1.
<http://www.zoldovoda.hu/hu/szakirodalom/szakirodalmak/biharine-dr-kreko-ilona-fenntarthatosagra-neveles-a-jovo-utja>
- GULYÁS Pálné–HAVAS Péter: *Értékek és alapelvek a környezeti nevelésben*, 1998.
<http://korlanc.uw.hu/download/cikk9.htm>
- HAVAS Péter: *A fenntarthatóság pedagógiai elemei*, Új Pedagógiai Szemle, 2001/9. 3-15.
<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-fenntarthatosag-pedagogiai-elemei>
- KOVÁTS-NÉMETH Mária: *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*, Comenius, Pécs, 2010.
- KÖNCZEY Réka–SZABÓ Mária–VARGA Attila (szerk.): *Út az ökoiskola felé*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2016.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/oi_uny_lr.pdf
- KÖVECSESNÉ GÓSI Viktória: *A környezeti nevelés változatai az általános iskolában- Az Erdőpedagógia Projekt hatékonyságának vizsgálata*, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Doktori értekezés, Bp., 2009.

⁷² BIHARINÉ KREKÓ Ilona: *Fenntarthatóságra nevelés – a jövő útja*, A Kisgyermek, 2009/4-5., 2010/1. (Továbbiakban BIHARINÉ KREKÓ, 2009-2010.)

<http://www.zoldovoda.hu/hu/szakirodalom/szakirodalmak/biharine-dr-kreko-ilona-fenntarthatosagra-neveles-a-jovo-utja> [2021.12.01.]

⁷³ KOVÁTS-NÉMETH, 2010.

⁷⁴ ORGOVÁNYI, 1999.

⁷⁵ KÖVECSESNÉ GÓSI, 2009.

<http://docplayer.hu/15960444-Kovecsesne-gosi-viktoria-a-kornyezeti-nevel-es-valtozatai-az-altalanos-iskolaban-az-erdopedagogia-projekt-hatekony-saganak-vizsgalata.html>

ORGOVÁNYI Anikó: *A természetpedagógia mint a 21. század nevelésfilozófiai irányzata*, In: BORECZKY Ágnes (szerk.): *Pedagógiai Műhely: Beszélgetések*, PTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs, 2001.

<http://vmek.oszk.hu/01900/01963/html/index.htm>

ORGOVÁNYI Anikó: *Természetpedagógia - Környezeti nevelés (?) haladóknak*, Új Pedagógiai Szemle, 1999/9. 84-92.

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00030/1999-09-kn-Orgovanyi-Termeszepedagogia.html>

RÉTI Mónika–VARGA Attila: *Ökoiskolaság és szakképzés*, In: LUKÁCS Lászlóné–VARGA Attila (szerk.): *Ökoiskolai útmutató: Gépészeti szakmacsoport*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Bp., 2009, 7-19.

VARGA Attila: *A magyarországi ökoiskolák hálózata*, 2009.

<http://www.ofi.hu/publikacio/magyarorszag-i-okoiskolak-halozata>

VARGA Attila: *Környezeti kompetenciák fejlesztése a tanítási gyakorlatban*, In: KERBER Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között*, Országos Közoktatási Intézet, Bp., 2009.

<http://ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kornyezeti-kompetenciak>

VARGA Attila: *Környezeti nevelés a magyar közoktatásban - az ökoiskolák szemzögéből*, Új Pedagógiai Szemle, 2003/5. 55-67.

<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/kornyezeti-nevel-es-a-magyar-kozoktatásban-az-okoiskolak-szemzogeboel>

Dokumentumok

A Föld környezeti válsága, és a tudomány szerepe, 2017.

<http://greenfo.hu/hirek/2017/02/26/a-fold-kornyezeti-valsaga-es-a-tudomany-szerepe>

A Magyarországi Ökoiskolák kritériumrendszerének teljesítését segítő eszközök (ajánlás).

Az AGRYA, *Vesd bele magad! Program*.

<http://www.agrya.hu/content/magunkrol>

Az Egyesületről, Környezeti Tervezési és Nevelési Hálózat, 2012.

http://knhoe.blog.hu/2012/06/22/az_egyesuletrol_441

Az EnergiaKaland programról...

<http://www.energiakaland.hu/>

CSALLÓ Attila: *Szelektív hulladékgyűjtés az iskolában*.

http://mkne.hu/iz_irasok/szelektiv.pdf

Csatlakozz a Vesd bele magad! Programhoz!, 2013.

Energia- és klímatudatossági szemléletformálási cselekvési terv, Nemzeti Fejlesztési Minisztérium, 2015.

<http://tinyurl.hu/UnhA/>

Energiahatékonyság népszerűsítése.

<http://www.nimfea.hu/programjaink/zold/energia.htm>

HALÁCSY Ágnes: *Értesítés Ökoiskola monitoring látogatásról*, 2015.

- HORVÁTH Dániel: *Helyszíni szemle. Ismertető az „Energia foglyok” című kiállításához. Kérdőív, 2014.*
Kérdőív, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2014.
- LAKATOSNÉ RÁCZ Etelka: *Beszámoló a megvalósulás sikerességéről, 2005.*
LAKATOSNÉ RÁCZ Etelka: *Versenykiírás: Italos kartondoboz-gyűjtő akció, 2004.*
Lépj! - Légy Pécs Jövője!, Ökováros-Ökorégió Alapítvány, Tudatosan a Környezetünkért Egyesület, 2012.
- Mi is az az ökoiskola?*
<http://ofi.hu/mi-az-az-okoiskola>
- NÉMETH Imre: *Környezeti nevelés.*
<http://www.kvvm.hu/index.php?pid=139&sid=140>
- Ökoiskola, 2. Sz. Általános Iskola.*
<http://www.educentrum.hu/altalanos2/cikk/1265>
- Ökoiskola, Perczel Mór Szakképző Iskola.*
http://perczel.szekszardiszcz.hu/?page_id=43
- Önértékelési táblázat, 2013.*
Összefoglaló: A „Csomagolási hulladékok szelektív gyűjtése otthonunkban” című tanári segédkönyv alapján megtartott iskolai órákról.
Pedagógiai Program, Pécsi Apáczai Csere János Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, Alapfokú Művészeti Iskola, 2013.
http://www.educentrum.hu/data/2014/0126/277/pedagogiai_program_2013_honlap.pdf
- Program, Vesd bele magad! Program.*
<http://www.vesdbelemagad.hu/program>
- TÓTH György: *Jegyzőkönyv Ökoiskola monitoring látogatásról, 2015.*
TÓTH Lilla: *Az „Emelem kupakom” című pályázaton elért eredmények, 2005.*

Abstract

The presentation focuses on environmental studies and how the aims of this school subject can be fulfilled with the help of the activities organized by the Perpetual Ecological School.

In the introduction I justify the choice of my topic, draw the attention to its importance and review the meaning and theoretical background of environmental pedagogy. I try to argue in favour of the topic of environmental protection within the school curriculum and of the significance of raising students' awareness in this matter. Primary School No. 2. within the Pécs based institution of Apáczai Csere János Primary School, Grammar School, Youth Hostel and Basic Art School has won the title of Perpetual Ecological School and by its remarkable activity it shows the value of environmental protection. I intend to present the everyday life of the ecological school (through document analysis, observation, interview, questionnaire, comparison) by making use of varied research methods. After making my conclusions and experience known, I would like to reveal the necessary conditions that could lead to the successful accomplishment of the future goals set by the ecological school.

Manz Adelheid

HIÁNYZÓ LÁNCSEM A MAGYARORSZÁGI NEMZETISÉGI NEVELÉSI ÉS KÉPZÉSI STRUKTÚRÁBAN

Tanulmányom érinti a magyarországi németek mai nyelvi helyzetét, a kora gyermekkori többnyelvűséget és annak előnyeit, valamint a korai nyelvelsajátítással kapcsolatos általános előítéleteket. Mondanivalóm vonatkozhat bármely nemzetiségre annak ellenére, hogy példáimat a német nemzetiségi környezetből veszem. Írásom középpontjába az iskolás kor előtti nevelés kerül: Az óvodai nevelést megelőző, a 3 éves kor előtti nemzetiségi intézményesített nevelés lehetőségét vizsgálom.

Mint ismeretes, hazánk közoktatásában számos nemzetiségi óvoda, általános iskola és néhány nemzetiségi középiskola is működik. Ami viszont nincs és hiányzik, az a nemzetiségi bölcsőde. Ha a nemzetiségi pedagógusképzést vesszük szemügyre, akkor ennek megfelelően van nemzetiségi tanító- és óvodapedagógusképzés, és ami jelenleg nincs és még hiányzik, az a nemzetiségi csecsemő- és kisgyermeknevelők képzése. Kitértem célom, hogy kutatásommal felhívjam a figyelmet a nemzetiségi oktatási és nevelési struktúra hiányosságára, e két hiányzó láncszemre.

Ebben a témában és problémakörben két felmérés készült. A kérdőíves felmérések eredményeit szeretném a következőkben prezentálni.

A német nemzetiségi pedagógus képzésben az Eötvös József Főiskolán eltöltött 30 évem alatt elérkeztünk ahhoz a ponthoz, hogy napjainkban a hallgatóink alig beszélnek és ismerik a nemzetiségi nyelvjárást. Egyre ritkábban fordul elő, hogy valaki még megért vagy beszél egy nemzetiségi dialektust. Ezekben a kivételes esetekben egyes családtagok (nagyszülők vagy dédszülők) kisgyermekként vagy fiatalabb korokban még elsajátították a nyelvjárást, amelyet azonban már nem használnak a családon belüli kommunikációra, mert otthon mindenki egy nyelven, magyarul beszél. A magyarországi nemzetiségek jelenlegi nyelvi helyzetéről általánosságban elmondható, hogy nyelvileg asszimilálódtak. Ezt számos tudományos kutatás és felmérés is alátámasztja. KNIPF-KOMLÓSI Erzsébet¹ azt mondja, *a magyarországi németek minden generációjában a magyar a funkcionális első nyelv, az a nyelv, amelyen a legjobb aktív kompetenciával rendelkezünk.*

Juhász Márta² azt fogalmazza meg, hogy a nyelvjárások kommunikációs szerepe a magyarországi németek körében már nem eleveníthető fel, ezért azokra

¹ KNIPF-KOMLÓSI, Elisabeth: *Verlust oder Erhalt? Die große Entscheidung der Ungarndeutschen. Zur sprachlichen Situation der Ungarndeutschen an der Jahrtausendwende.* In: RETTERATH Hans-Werner (Hrsg.): *Ortsbezüge. Deutsche in und aus dem mittleren Donaauraum. Referate der Tagung des Johannes-Künzig-Instituts für ostdeutsche Volkskunde vom 25. bis 27. Oktober 2000.* Johannes-Künzig-Institut für ostdeutsche Volkskunde (Schriftenreihe, Bd. 5) Freiburg, 2001, 141.

² JUHÁSZ, Márta: *Mundartliteratur im Deutschunterricht – aber was und wie?!* In: KLEIN, Ágnes-MÁRKUS, Éva (Hrsg.): *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis.* Bolko-Print Kft., Pécs 2017. 26.

a lehetőségekre kellene koncentrálnunk, amelyek még mindig adottak számunkra. *Mivel a nyelv családi átörökítése már nem működik, az intézményeknek kell átvenniük a közvetítő szerepet.*

Gombkötőné Kemény Krisztina³ disszertációjában is erre a következtetésre jut: *A nemzetiségi oktatás és nevelés feladata a német származású gyermekeket és fiatalokat németül megtanítani, hogy ne vesszen el a nemzetiségi német nyelv, mint fontos identitásképző elem.*

Magyarországon az állam a nemzetiségi oktatást és nevelést jelenleg az óvodáskortól biztosítja. A nyelvelsajátítás viszont sokkal korábban, már az óvodáskor előtt elkezdődik. Ez a folyamat különböző fejlődési szakaszokra osztható, de figyelembe kell venni, hogy minden gyermek a saját tempójában tanul. A többnyelvűség esetében gyakran előfordul, hogy a gyerekek bizonyos fázisokban jobban elsajátítják az egyik vagy a másik nyelvet. Az egyik legfontosabb megfigyelés viszont az, hogy a gyerekek nem nyelveket akarnak megtanulni, hanem kommunikálni akarnak.⁴

Mivel a csecsemő egyévesen már szavakat mond, ezért a bölcsődében vagy a kisgyermekcsoportban megtörténhetne, sőt itt kellene elkezdődnie a nemzetiségi nyelv elsajátításának úgy és akkor, ha lenne vagy van valaki, aki ezt a nyelvet, esetünkben a németet, a kisgyermekkel folyamatosan, egész nap, minden helyzetben beszélné vagy beszélne.

A szakirodalom szerint a két- és többnyelvűségnek számos előnye van, és teljesen téves az a félelemérzet, hogy a kétnyelvű gyermekek keverik a nyelveket, és egyik nyelvet sem tanulják meg megfelelően. A két- és többnyelvűek folyamatosan edzik kognitív képességeiket, és ebből egész életük során hasznot húznak, végülis az agyunk többnyelvűsége teremtődött. Az ember két- és többnyelvűsége születésétől kezdve jól kutatott terület, mivel ez a képesség jól működik. A tudósok feltételezik, hogy az emberiség által ismert összes nyelv egy közös memóriában tárolódik, vagyis az összes nyelv összekapcsolódik. Az emberi agy sok nyelvi készség elsajátítására alkalmas, és nem arra, hogy csak egy adott nyelvet tanuljon meg.⁵

A többnyelvű ember agyában a nyelvek versenyeznek egymással. Amikor egy nyelvi impulzus fellép, az összes tárolt nyelv neurális hálózata aktiválódik. Például: Ha egy személy németül beszél, a mondatokat a háttérben az összes többi tárolt nyelven is lekérdezi. Ezeket azonban öntudatlanul újra elnyomja, és az illető csak németül szólal meg. A többnyelvű gyermekeknél már hároméves korukban

³ GOMBKÖTŐNÉ KEMÉNY Krisztina: *Aspekte der Medialität und Konzeptionalität im DaF-Unterricht und im Deutsch als Nationalitätenunterricht in Ungarn*. PhD Disszertáció, ELTE, Bölcsészettudományi Kar, Bp. 2019. 44. https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdfs/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/50374/dissz_gombkotone_kemeny_krisztina_nyelvtud.pdf?sequence=1&isAllowed=y

⁴ Prof. Dr. PANAGIOTOPOULOU, *Argyro* Universität Köln, Bildung und Entwicklung in früher Kindheit. Mehrsprachigkeit in der Kita (2017): <https://www.youtube.com/watch?v=B9pRlmlXu4> (5:41) [2021.10.20.]

⁵ 1-2-Wissen (2014): Prof. TRACY Rosemarie, Universität Mannheim über Mehrsprachigkeit https://www.youtube.com/watch?v=SAITrh_76po - (10:51), [2021.10.20.]

kialakul a metanyelvi tudatosság, és pontosan tudják, hogy mikor melyik nyelvel van dolguk.⁶

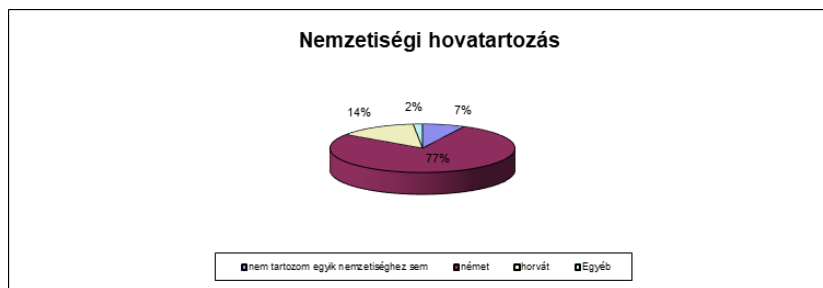
Azok a gyerekek, akik csak egy nyelven nőnek fel, több szót ismernek azon a nyelven, mint azok, akik kétnyelvűek. De ha összeadjuk a kétnyelvű gyermekek mindkét nyelvének szókincsét, akkor ugyanazt az összeget kapjuk. Idővel ez a különbség a két nyelv között egyre kisebb lesz. Legkésőbb az óvodában a kétnyelvű gyerekek ugyanannyit beszélnek, mint mindenki más.

A kétnyelvűség sok fegyelmet és munkát igényel a szülők vagy az oktatók és nevelők részéről. A többnyelvű gyermekek nem minden nyelven sajátítják el ugyanazokat a készségeket. Attól függ, hogy ki beszél velük, miről és milyen nyelven.

Ezen ismeretek alapján azt feltételezhetjük, hogy a beszélt kétnyelvűség alapjait a bölcsődében lehet /kell lerakni, majd a nemzetiségi óvodában folytatható a német nyelv elsajátítása és azt követően az általános iskolában továbbfejleszhető ez a nyelvtudás.

A nemzetiségi bölcsődék szükségességéről az EJF Nemzetiségi és Idegennyelvi Intézete 2017. novemberétől 2018. augusztusig egy EFOP-3.6.1-16-2016-00025 projekt keretében felmérést végzett (<https://goo.gl/dAxzZf>). Egy 7 zárt kérdésből álló kérdőív készült, amelyből három a válaszadók tevékenységi területére, lakóhelyére és nemzetiségi hovatartozására vonatkozott. A másik négy kérdés a nemzetiségi bölcsődék igényeivel és a szakemberek képzésével foglalkozott. A felmérés főként online zajlott. A kérdőívet német, horvát és szerb nemzetiségi intézetek, szervezetek, nemzetiségi képviselők és magánszemélyek e-mail címére küldtük el az egész országban és 310 kitöltött kérdőívet kaptunk vissza.

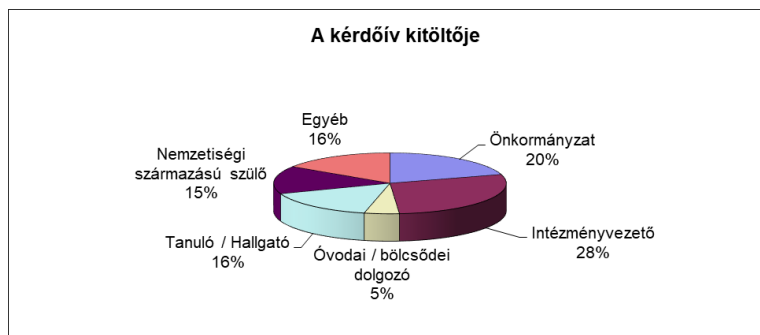
A válaszadók 77 %-a (239 fő) német (lásd 1. ábra), 14 %-a (43 fő) horvát nemzetiségűnek vallja magát, de néhányan kettős identitásúak: 6 fő horvát-német, 4 fő magyar-német, egy fő székely-német és egy fő román-német identitású. A megkérdezettek 2 %-a tartozik más – roma, szlovák és szerb – kisebbséghez. A válaszadók 7 %-a (23 fő) nem tartozik egyik nemzetiséghez sem, ők magyarok.



A válaszadók identitása (1. ábra)

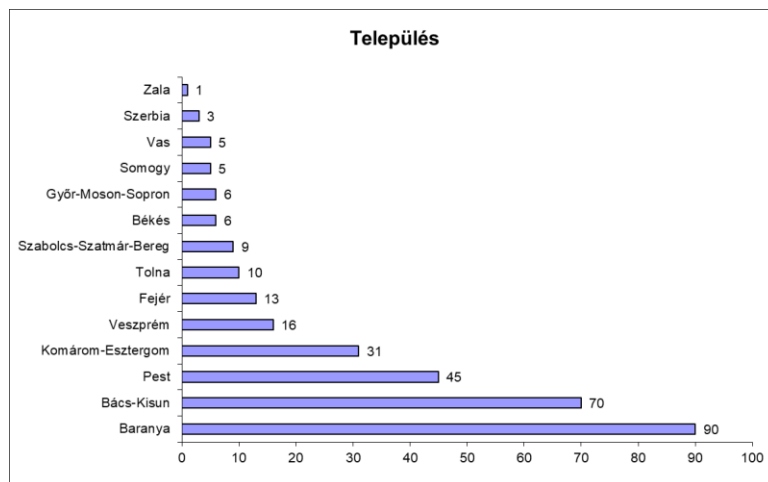
⁶ Vortrag von Dr. TRACY, Rosemarie (2013): Was brauchen Kinder zum Spracherwerb? Was brauchen wir, um sie (möglichst) kompetent dabei zu unterstützen? <https://www.youtube.com/watch?v=prCbpoi-3KI> - (1:04), [2021.10.20.]

Szakmai szempontból több válaszadó (28 %) nemzetiségi intézményvezető vagy önkormányzatnál dolgozik (20 %). A válaszadók 16 %-a diák vagy tanuló, 5 %-a óvodában vagy bölcsődében dolgozik, 15 %-a pedig „meggyőződéses” nemzetiségi szülő vagy nagyszülő (lásd 2. ábra).



A válaszadók tevékenységi köre (2. ábra)

Bár a felmérés egész Magyarországra kiterjedt, 6 megyéből (Nógrád, Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Hajdu-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok és Csongrád) nem érkezett kitöltött kérdőív. A válaszadók mintegy egyharmada, 29 %-a (90 fő) Baranyában él és/vagy dolgozik, 23 %-a (70 fő) a Bácskában, 15 %-a (45 fő) Pest, illetve 10 %-a (31 fő) Komárom-Esztergom megyében. A többi megyében 20 főnél kevesebben töltötték ki a kérdőívet (lásd 3. ábra).

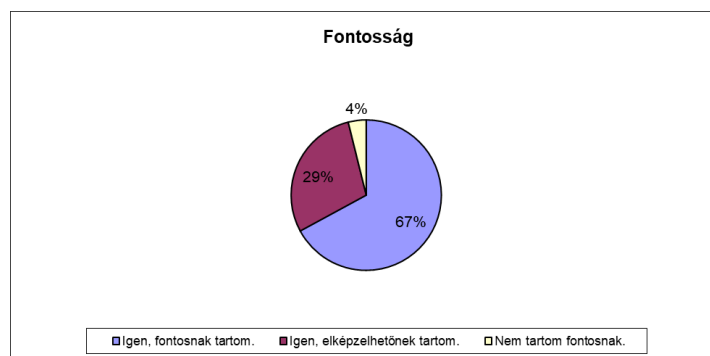


A lakóhely és/vagy munkahely megyéje (3. ábra)

A felmérés fő célja volt, hogy feltárja a nemzetiségi igényét a korai gyermekkorra vonatkozóan. A nemzetiségi bölcsőde létrehozásával kapcsolatban megkérdeztük, hogy a válaszadó

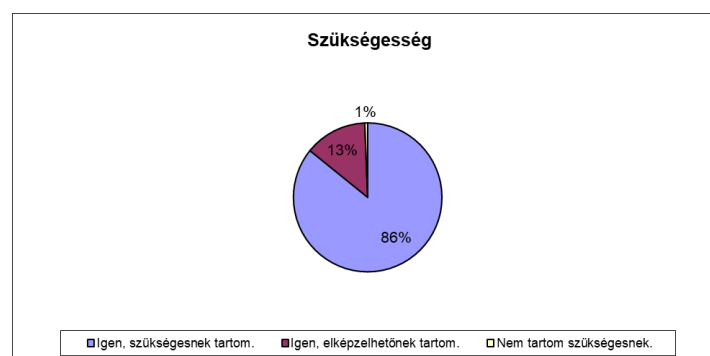
- fontosnak tartja-e, hogy a kisgyermek már a bölcsődében részesüljenek nemzetiségi nevelésben.
- szükségesnek tartja-e a megfelelő szakmai és nyelvi kompetenciákkal rendelkező nemzetiségi csecsemő- és kisgyermeknevelők képzését.
- megvalósíthatónak tartja-e lakóhelyén a nemzetiségi bölcsőde vagy bölcsődei csoport(ok) létrehozását.

A válaszadók 67 %-a (208 fő) szerint a nemzetiségi nevelés már a 3 éves kor előtt /bölcsődében is fontos lenne, 29 %-a (90 fő) el tudja az ilyen nevelést képzelni és mindössze 12 fő (4 %) gondolja azt, hogy a bölcsődei nemzetiségi nevelés nem fontos (lásd 4. ábra).



Fontos-e a nemzetiségi nevelés a bölcsődében? (4. ábra)

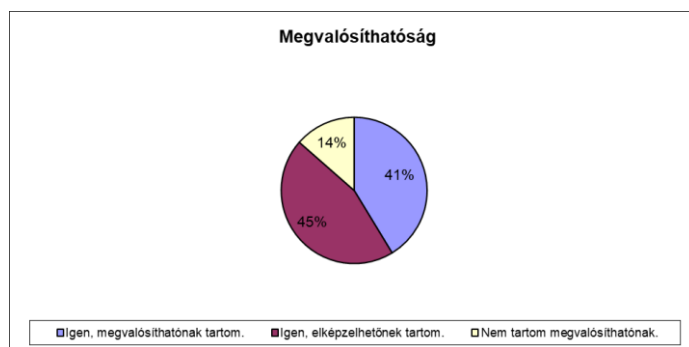
A kérdőíves felmérésben a válaszadók 86 %-a (266 fő) szerint szükség van a nemzetiségi csecsemő- és kisgyermeknevelők képzésére, 13 %-a (40 fő) el tudja az ilyen jellegű képzést és mindössze 3 fő (1 %) nem tartja fontosnak ezt a speciális képzést (lásd 5. ábra).



Nemzetiségi csecsemő- és kisgyermeknevelők képzése (5. ábra)

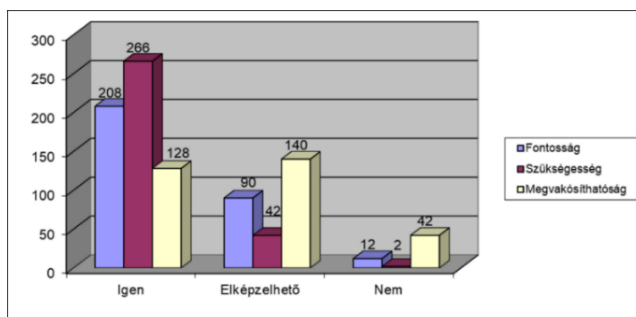
A fent említett *EFOP-3.6.1-16-2016-00025 pályázat keretében* az elmúlt évben (2020) kidolgozásra került egy kétnyelvű (német) képzési tanterv, amely tartalmazza a csecsemő- és kisgyermeknevelő BA nemzetiségi szakirány Képzési Kimeneti Követelményeit (KKK) – a nemzetiségi csecsemő- és kisgyermeknevelő tudását, képességeit, attitűdjét, autonómiáját és felelősségét –, továbbá a tantárgyi hálót, az óra- és vizsgatervet és a német nyelven oktatott tantárgyak leírását. A szakirány alapításának akkreditálását az Oktatási Hivatalban lehet, illetve kell benyújtani.

Nemzetiségi bölcsődék létrehozásakor fontos tudni, hogy az érintett településeken és régiókban az elképzelés megvalósítása reális-e, illetve mennyire az. Ezt a hatodik kérdésben kérdeztük meg (lásd 6. ábra). A válaszadók 41 %-a (128 fő) pozitívan áll hozzá, ők lehetőséget látnak a nemzetiségi kisgyermekkorú oktatás és nevelés intézményi szintű bevezetésére. A többség azonban bizonytalaná válik: A válaszadók 45 %-a (140 fő) inkább csak elképzelhetőnek tartja a megvalósítást és 14 %-a (42 fő) kijelenti, hogy nem tartja megvalósíthatónak nemzetiségi bölcsődék létesítését. Ennek hátterét és okait a kutatás egy későbbi szakaszában lehet/kell megvizsgálni.



A nemzetiségi bölcsődék megvalósítása (6. ábra)

Amennyiben a hároméves kor előtti intézményes formában történő nemzetiségi neveléssel kapcsolatban felmerülő igények fontosságát, szükségességét és megvalósíthatóságát egy ábrán belül hasonlítjuk össze, akkor (lásd 7. ábra), azt állapíthatjuk meg, hogy a többség, 266 válaszadó (86 %) a *szakképzett nemzetiségi csecsemő- és kisgyermeknevelők képzését tartja a legszükségesebbnek* – azaz a csecsemő és kisgyermeknevelő BA nemzetiségi szakirány megalapítását és indítását. 208 válaszadó (67 %) a *nemzetiségi bölcsődék létrehozását tartja nagyon fontosnak*. Az elképzelések megvalósítása terén 128 főre csökken (41 %) az igenlő válaszadók száma és 42 főre nő (14 %) azok száma, akik úgy vélik, hogy ez nem is valósítható meg. A *válaszadók többsége, 140 fő (45 %) bizonytalaná válik, inkább csak elképzelhetőnek tartja a nemzetiségi bölcsődék kialakítását*.



Az attitűdök és a vélemények összehasonlítása (7. ábra)

A felmérés elemzése és értékelése során felvetődik a kérdés: *Kinek a feladata vagy felelőssége a nemzetiségi oktatási és nevelési rendszerben e hiányzó láncszem, a nemzetiségi bölcsőde létrehozása és működtetése?*

Magyarországon általában az önkormányzatok gondoskodnak a bölcsődei szolgáltatásról, de egyházak, civil szervezetek vagy egyéni vállalkozók is működtethetnek bölcsődét.

A bölcsőde fenntartói részéről felmerülhet a következő kérdés, hogy *ki kezdeményezze a nemzetiségi bölcsőde létrehozását, a nemzetiségi (német, horvát stb.) önkormányzatok, esetleg egyesületek.* Ez a gondolatmenet vezetett el oda, hogy megkérdezzük a német önkormányzatok képviselőinek véleményét erről a problémáról. Ezért a Magyarországi Német Pedagógiai és Módszertani Központ támogatásával 2021 februárja és márciusa között egy második online felmérést kezdeményeztünk (link: shorturl.at/covAQ).

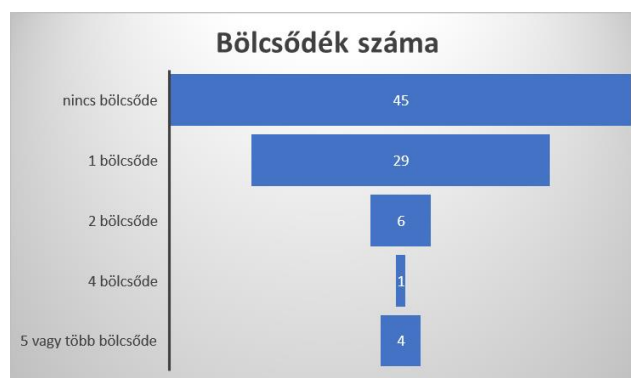
Hazánkban jelenleg 404 német önkormányzat tevékenykedik, sajnos 88 % a figyelmen kívül hagyta a fenti felkérést és nem válaszolt a felmérés 10 kérdésére. Az online kérdőívet csupán 85 német önkormányzat töltötte ki. A válaszok valamivel több mint fele (53 %) a baranyai önkormányzatoktól érkezett (lásd 8. ábra). Az adatokból az derül ki, hogy 64 német nemzetiségi önkormányzat (75 %) faluban és 21 pedig (25 %) városban működik.



A vizsgálat helyszínei megyék szerint (8. ábra)

A felmérésben megkérdeztük a lakóhelyen található bölcsődék számát, azok fenntartóit, valamint azt, hogy az óvodák fogadnak-e hároméves kor alatti gyermekeket.

A válaszokból kiderül, hogy 45 olyan település van (53 %), ahol egyáltalán nincs bölcsőde (lásd 9. ábra), 11 nagyobb városban nem csak egy, hanem kettő vagy több bölcsőde is fogad gyerekeket. 29 válaszadótól (34 %) tudjuk, hogy a lakóhelyén csak egy bölcsőde üzemel, amelyekből 10 bölcsőde kisvárosban, 19 bölcsőde pedig faluban működik, továbbá az is megállapítható, hogy 5 bölcsőde nem a kitöltő német önkormányzati lakóhelyén, hanem csak a szomszédos településen van. A statisztikai adatokból azt is megtudjuk, hogy 13 óvoda a gyermekeket már 2,5 éves kortól fogadja.⁷



A település bölcsődéinek száma (9. ábra)

A kérdőív egyik kérdése kitér a nemzetiségi nyelv alkalmazására és használatára is (lásd 10. ábra). 74 válaszadó szerint (87 %) a német nyelvet leginkább az oktatási intézményekben használják. 11 helyen nem említik ezt a lehetőséget valószínűleg azért, mert olyan kistépülésekről van szó, mint Szava, Tormás, Óbánya stb., ahol nincs sem óvoda, sem iskola.

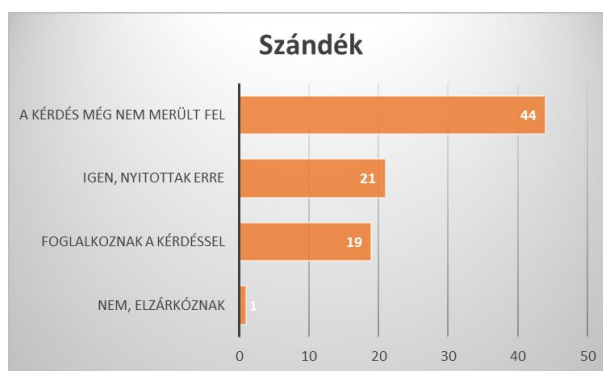
⁷ 1. Bólyi Óvoda, Bölcsőde és Mini Bölcsőde
 2. Mecseknádasdi Schlossgarten Óvoda és Bölcsőde
 3. Nagymányoki Pitypang Óvoda és Bölcsőde
 4. Villányi Kikerics Óvoda, Minibölcsőde és Főzőkonyha
 5. Mágocsi Tündérvilla Óvoda-Bölcsőde
 6. Egyházaskozári Óvoda, Mini Bölcsőde és Konyha
 7. Hidasai Szivárvány Óvoda és Bölcsőde
 8. Gyönki Szivárvány Óvoda és Mini Bölcsőde
 9. Pusztavámi Szivárvány Óvoda-Mini Bölcsőde,
 10. Hajósi Óvoda és Bölcsőde
 11. Elek Város Óvoda-Bölcsőde
 12. Mátyi Mesevár Óvoda és Mini Bölcsőde
 13. Bonyhádi Varázskapu Bölcsőde és Óvoda

Az ábráról leolvasható, hogy 69 fő (81 %) szerint a nemzetiségi német nyelv használatát a nemzetiségi programok „valósítják meg”. 57 fő, a válaszadók kétharmada (67 %) úgy véli, hogy a kórusban, a zenekarban és a tánccsoportban kerül sor a nemzetiségi nyelv használatára. A válaszadók mintegy fele (53 %) szerint az egyesületek vagy klubok is olyan helyek, ahol szintén sor kerül a nemzetiségi nyelv használatára. A megkérdezettek alig kevesebb mint fele (49 %) említi, hogy vallása gyakorlásakor használja a nemzetiségi nyelvet. A család, mint a nemzetiségi nyelv felhasználásának színtere, az utolsó helyen áll: A legkevesebb válaszadó, 31 fő (36 %) állítja, hogy a családban még beszélnek németül.



Hol és mely területeken beszélnek a nemzetiségi nyelvet? (10. ábra)

Az utolsó kérdés arra vonatkozott, hogy a településen élők foglalkoznak-e azzal a kérdéssel, hogy már az óvodás kor előtt is elsajátíthassák a gyermekek a nemzetiség nyelvét. A megkérdezett önkormányzatok kb. fele, 52 %-a (44 fő) azt válaszolja, hogy ez a kérdés még nem merült fel, ezzel a lehetőséggel még nem foglalkoztak. A válaszadók egynegyede (21 fő) nyitott erre a lehetőségre, hogy már az óvodáskor előtt elkezdődhessen a nemzetiségi nevelés, további 19 válaszadó (22 %) számára ez a kérdés fontos és foglalkoznak vele (lásd 11. ábra).



A nemzetiségi nevelés az óvodáskor előtt (11. ábra)

Zárógondolatok

Esélyek és lehetőségek

A második felmérés alátámasztja a publikáció elején említett állítást, mely szerint a családok nyelvhasználati asszimilációs folyamatát valószínűleg már nem lehet megállítani⁸. Amennyiben azt szeretnénk, hogy ne vesszen el a nemzetiségi német nyelv, mint fontos identitásképző elem, akkor a nemzetiségi oktatási és nevelési intézményekben kell a nemzetiségi származású gyermekeket és fiatalokat németül megtanítani⁹. A többnyelvűség és a nemzetiségi nevelés viszont már az óvodáskor előtt a bölcsődében megalapozható.

Hogyan és milyen módon?

A felsőoktatásban fontos lenne a nemzetiségi pedagógusok képzésében mutatkozó hiányosság megszüntetése: *Meg kell alapítani és el kell indítani a csecsemő- és kisgyermeknevelés BA szakon a nemzetiségi szakirányt (német, horvát stb.)*. Az akkreditálási eljárás nem egyszerű, mert először be kell szerezni az innovációs és technológiai miniszter jóváhagyását és kötelezettségvállalását, és csak ezután lehet benyújtani az Oktatási Hivatalban az alapítási dokumentációt, a szak létrehozásának részletes indoklását, a képesítési és kimeneti követelményeket (KKK), a tantervet, a vizsga- és óratervet a tantárgyleírásokkal. Sajnos már több, mint egy éve várunk az eljárás megindítására, ugyanis a német nemzetiségi szakirány dokumentuma már 2020-ban az EJM EFOP projekt keretében elkészült a német nemzetiségi tanítók és óvodapedagógusok képzésében elismert külső szakértők (PTE, ELTE TÓK, PPKE BTK) bevonásával.¹⁰

Ezzel párhuzamosan megkezdődhet a *német nemzetiségi bölcsődék létrehozása*. Ezt a hiányzó láncszemet viszont a nemzetiségi oktatási nevelési struktúrában a fenntartók (az önkormányzat, a nemzetiségi önkormányzat, egyesületek, az egyház vagy egyéni vállalkozók) pótolhatják.

A kezdeményezések reméljük mindkét szinten sikeresen elindulnak és megvalósulhatnak. Bízunk abban, hogy a fent említett konzorciumi tagok egyike már a közeljövőben elindítja és kezdeményezi az új, a német nyelvű nemzetiségi szakirány alapítására irányuló eljárást és ezzel egyidejűleg országszerte a leendő fenntartók több nemzetiségi bölcsődét is alapítanak.

⁸ KNIPF-KOMLÓSI, Elisabeth

⁹ JUHÁSZ, Márta; GOMBKÖTŐNÉ KEMÉNY, Krisztina

¹⁰ MANZ Adelheid: *A nemzetiségi oktatás fejlesztésére irányuló törekvések*. In: SZTANÁNE BABICS Edit–ZORN Antal: *150 éves tanítóképzés Baján*. EJM Kiadó, Baja, 2020. 75.

Irodalom

- ERB, Maria: *Sprachgebrauch der Ungarndeutschen. Geschichte – Tendenzen – Perspektiven*. In: KOSTRZEWA, Frank–V. RADA, Roberta (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn. Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven*. Schneider Verlag, Hohengehren, 2010. 118–146.
- GOMBKÖTÖNÉ KEMÉNY Krisztina: *Aspekte der Medialität und Konzeptionalität im DaF-Unterricht und im Deutsch als Nationalitätenunterricht in Ungarn*. PhD Dissertation, ELTE Bp. 2019, 212. https://edit.elte.hu/xmlui/sta-tic/pdfs/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/50374/dissz_gombkotone_kemeny_krisztina_nyelvtud.pdf?sequence=1&isAllowed=y
DOI: 10.15476/ELTE.2019.269
- JÄGER-MANZ, Monika: „Kinder werden nicht von alleine zweisprachig“. *Eine Sprachvermittlungsstrategie zur erfolgreichen deutsch-ungarischen Zweisprachigkeit an Kindergärten und Schulen*. In: *Deutsch revival. Pädagogische Zeitschrift für das ungarndeutsche Bildungswesen*. 6. Jahrgang / Heft 6. LDU Budapest, 2009. 33–43.
- JUHÁSZ, Márta: *Mundartliteratur im Deutschunterricht – aber was und wie?!* In: KLEIN, Ágnes–MÁRKUS, Éva (Hrsg.): *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis*. Bolko-Print Kft., Pécs 2017. 20–28.
- KEMÉNY-GOMBKÖTŐ, Krisztina: *Der gleichzeitige Erwerb zweier Sprachen*. In: ILS, Viktoria–SURESH, Indira–WINKLER, Marco (Hrsg.): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in den Schulen im Donauraum*. Peter Lang Verlag, 2016. 25–34.
- KLEIN, Agnes: *Wege zur Zweisprachigkeit: Zweisprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. In: KLEIN, Agnes–MESKO, Norbert (Hrsg.): *Gegenwartsaspekte der Zwei- und Mehrsprachigkeit*. PTE IGYK Szekszárd, 2012. 104–134.
- KNIPF-KOMLÓSI, Elisabeth: *Verlust oder Erhalt? Die große Entscheidung der Ungarndeutschen. Zur sprachlichen Situation der Ungarndeutschen an der Jahrtausendwende*. In: RETTERATH, Hans-Werner (Hrsg.): *Ortsbezüge. Deutsche in und aus dem mittleren Donauraum. Referate der Tagung des Johannes-Künzig-Instituts für ostdeutsche Volkskunde vom 25. bis 27. Oktober 2000*. Schriftenreihe Bd. 5, Johannes-Künzig-Institut für ostdeutsche Volkskunde Freiburg, 2001, 135–150.
- KNIPF-KOMLÓSI Elisabeth: *Ein soziolinguistischer Streifzug zur Sprache der deutschen Minderheit in Ungarn. Spiegelungen: Zeitschrift für deutsche Kultur und Geschichte Südosteuropas 1* (1.20), 2020, 11–22.
- MANZ, Adelheid: *A nemzetiségi oktatás fejlesztésére irányuló törekvések*. In: SZTANÁNÉ BABICS Edit–ZORN Antal: *150 éves tanítóképzés Baján*. EJF Kiadó Baja, 2020. 68–75.

- MÁRKUS, Éva: *A kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás az óvodában és az általános iskolában*. In: ENDRÓDY, Orsolya; SVRAKA, Bernadett; F. LASSÚ, Zsuzsa (szerk.): *Sokszínű Pedagógia: Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban*. ELTE Eötvös Kiadó Budapest, 2020. 119–131.
- MÜLLER, Márta–KNIPF-KOMLÓSI Elisabeth: *Sprachfördermaßnahmen zur Erhaltung der deutschen Sprache in Ungarn*. In: AMMON, Ulrich; SCHMIDT, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit*, Walter de Gruyter Verlag, 2019. 483–500.
DOI:10.1515/9783110479232-030
- PANAGIOTOPOULOU, Argyro: *Mehrsprachigkeit in der Kita*. Universität Köln, Bildung und Entwicklung in früher Kindheit. 2017.
<https://www.youtube.com/watch?v=B9pRImLXu4>
- TRACY, Rosemarie: *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Narr Francke Attempto Verlag, 2008.
- TRACY Rosemarie: *Mehrsprachigkeit*, Universität Mannheim, 2014.
https://www.youtube.com/watch?v=SAITrh_76po
- TRACY, Rosemarie: *Was brauchen Kinder zum Spracherwerb? Was brauchen wir, um sie (möglichst) kompetent dabei zu unterstützen?* Universität Mannheim, 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=prCbpoi-3KI>
- VORDERWÜLBECKE, Klaus: *Sprache kommt von Sprechen – Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. In: CHLOSTA, Christoph–LEDER, Gabriela–KRISCHER, Barbara (Hgg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007. Universitätsverlag Göttingen, 2007 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 79).

Abstract

MANZ, Adelheid: *Das fehlende Glied der Nationalitäten-Erziehung und -Ausbildung in Ungarn*

Im Mittelpunkt meines Vortrages steht die Problematik der Nationalitäten-Erziehung im vorschulischen Alter in Ungarn. Es wird dabei auf das fehlende Glied in der Struktur der Nationalitäten-Erziehung hingewiesen. Den Familien besteht die Möglichkeit, dass ihre Kleinkinder vor der Schule einen Nationalitäten-Kindergarten besuchen, aber keine Nationalitäten-Krippe. Sie können nur in eine ungarischsprachige Krippe aufgenommen werden. Es gibt nämlich keine Nationalitäten-Krippen und es gibt auch keine fachpädagogische Nationalitätenausbildung für dieses Alter an einer Hochschule.

In diesem Themenbereich wurden zwei Umfragen durchgeführt, deren Ziel war, die sprachlichen Bildungsmöglichkeiten für Kinder vor ihrem dritten Lebensjahr zu ermöglichen. In diesem Rahmen werden die Ergebnisse dieser Fragebogenerhebungen vorgestellt.

Pajrok Andor

**A KÖLTSÉGINFORMÁCIÓK SZEREPE A DÖNTÉSHOZATALBAN,
A MAGYAR SZÁLLODAIPAR KÖRÉBEN VÉGZETT EMPIRIKUS
KUTATÁS EREDMÉNYE**

A költséginformációk fontos szerepet töltenek be a vállalkozás stratégiai céljainak elérését szolgáló vezetői döntéstámogatás folyamatában. Napjaink változó üzleti környezetében a költségszámvitel által előállított költség- és teljesítményadatok a vezetői döntések legfontosabb és legmegbízhatóbb információsforrását képezik. Ezzel párhuzamosan a költségszámvitel által szolgáltatott adatok a vezetői tevékenység eredményességének megítélésénél a legfontosabb értékmérőként állt elő. A naprakész, megfelelő minőségű, felhasználói értékkel bíró költségadatok előállításáért a vállalatok által implementált belső számviteli információs rendszer felel.

A tanulmány a költséginformációk vezetői döntésekben betöltött szerepét vizsgálja, melyet a szállodaipar sajátosságaira formált számviteli információs rendszer lehetséges felépítésének és kialakításának kérdésköre követ. Továbbá sor kerül a magyar szállodaipar szereplői körében végzett feltáró kutatás eredményeinek összesítésére. A tanulmány empirikus kutatása 74 szállodaegységet tartalmazó minta kérdőíves felmérésének az eredményét tartalmazza. A válaszok kiértékelése rámutat a nemzetközi tapasztalatokkal összhangban a hazai ágazat szereplőinek költséginformációs érzékenységére.

A költséginformációk megjelenése a döntéshozatalban

A számviteli szakemberek egy körének egybehangzó véleménye,¹ hogy a vezetői döntések információs igényét leginkább a költséginformációk hivatottak csillapítani. Blocher et al. tanulmányában úgy tekint a költségekről szóló információkra, mint a vállalat stratégiai döntéseit alátámasztó elsődleges információs bázisra. Stenzel–Stenzel szerzőpáros tanulmányában hangsúlyozza a vállalkozás küldetésének elérése érdekében a költséginformációk felhasználási területeit, melyek fókuszpontját tekintve a tevékenységek, folyamatok irányítása köré épülnek. Vagyis a költségszámvitel olyan költségadatok hordozója, mely a vezetői számvitel strukturális információjaként az üzleti döntések alapjául szolgál. Megfogalmazásuk szerint „kizárólag a vezetői számvitel képes a nyers költségadatoknak jelentőséget tulajdonítani. Ezért a vezetői számvitel kötelessége, hogy a költségekről pontos

¹ Vö. COOPER, Robin–SLAGMULDER, Regine: *Target Costing and Value Engineering*, Productivity Press, Portland, Oregon, 1997. 379., STENZEL, Catherine–STENZEL, Joe: *Essentials of Cost Management*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc. 2003. 331., BLOCHER, J. Edward–STOUT, E. David–JURAS, E. Paul–SMITH, Steven: *Cost Management: A Strategic Emphasis – 8th Edition*. Mc Grow Hill Education, 2019. 948.

információt szolgáltatson. A költségmenedzsmentnek viszont a költségszerkezet javításán kell fáradoznia”²

A nemzetközi szakirodalommal összhangban a hazai számviteli szakemberek is hangsúlyozzák a számvitel mint információs rendszer kiemelt szerepét, mely közvetít a gazdasági események és a döntéshozók közötti kapcsolatban.³ A gazdasági események adatainak rögzítése, illetve azok meghatározott célból történő feldolgozása (pl. beszámolók, jelentések készítése), a jövőbeni gazdasági döntések alapját képző információs bázisként szolgálnak. A vállalkozások által működtetett információs és döntéshozatali rendszer hatékonysága, valamint a releváns információk rendelkezésre állása alapjaiban befolyásolja versenyképességüket. A célirányosan felépített számviteli információs rendszer a gazdasági események számviteli előírásoknak megfelelő rögzítésén túlmenően ki tudja elégíteni a külső és belső érdekhordozók információs igényeit. Míg a külső érdekhordozók megbízható és valós képet kívánnak kapni a vállalkozás vagyoni, pénzügyi és jövedelmezőségi helyzetéről, addig a belső érdekeltek információs elvárásai a működési hatékonyság, az egyes termékek, folyamatok, szervezeti egységek eredményei, költségei és teljesítményei köré épülnek. A szakirodalom a számvitel előző területének kielégítése érdekében formálódó irányzatát pénzügyi számvitel, míg utóbbit vezetői számvitel terminológiával illeti.

A költség-számvitel, mint a vezetői számvitel alrendszer tartalmi kerete alatt a gazdasági egység különböző vezetési szintek információs igényeit kielégítő, döntéstámogató módszerek és eljárások összességét értik, mely információs szolgáltató funkció középpontjában a költség áll. A vezetői számvitel tág értelmezése magában foglalja a teljesítményorientált költség- és teljesítményszámítás mellett a gazdaságossági és pénzügyi számításokat is. A vezetők tevékenységeik ellátása érdekében rendszeres információt igényelnek a tervezés, a megvalósítás (irányítás) és az ellenőrzés folyamatához. A vezetői számvitel feladata, hogy ezen folyamatokhoz kapcsolódó döntések információhalmazát biztosítja, egyrészt a pénzügyi számvitel szolgáltatása múltorientált, másrészt a jövőre vonatkozó becslült adatok felhasználásával. A számviteli információs rendszer felépítésével, működtetésével, illetve a vezetői igényeket kielégítő információk szolgáltatásának köréről sem nemzetközi ajánlás, sem a számviteli törvény (a kötelezően előírtakon kívül) nem értekezik, azt a vállalkozó döntésére bízta.

A költségek fogalmi, tartalmi keretének megközelítése

A szakirodalomban a vezetői számvitel információs szolgálatának középpontját jelentő költségek fogalmával, tartalmával és szerkezetével kapcsolatban alapvetően két irányzat álláspontja honosodott meg. A német szakirodalomban elterjedt elgondolás szerint a költség explicit formában kifejezhető, azaz költségként egy

² Stenzel–Stenzel i. m. 16–17.

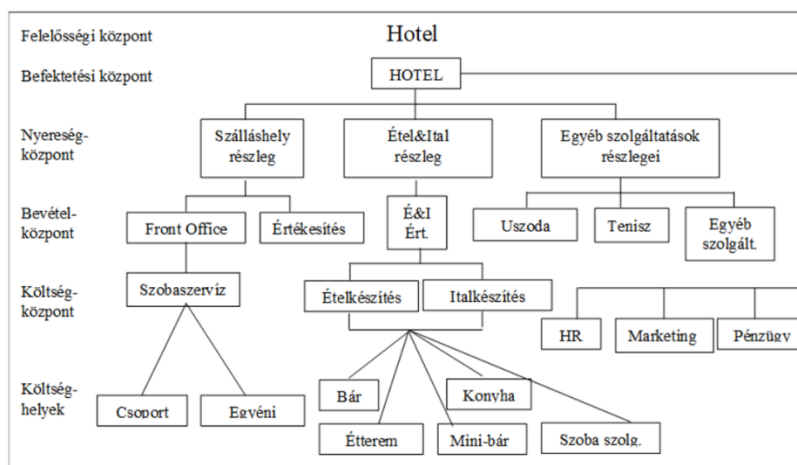
³ Vö. BEKE Jenő: *Költség-számvitel*. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Pécs, 2012. 289., MUSINSZKI Zoltán: *Költségkontrolling*. Oktatási segédlet, Miskolc, 2018. 127.

adott időszak teljesítményének előállítása érdekében, meghatározott mennyiségben felhasznált erőforrás-érték tekinthető. Ezzel szemben helyezkedik el az angol-szász szakirodalom alternatív megfogalmazása, ahol a költség opportunity cost (feláldozott haszon) szemlélete dominál, azaz tartalmát tekintve a költség valamely meghatározott cél érdekében felhasznált, feláldozott erőforrások értéke vagy azon erőforrásérték, mely más erőforrás megszerzése érdekében merül fel.⁴

A hazai számviteli szakirodalom egységes költségfogalmi meghatározással él, ami a német üzemgazdasági irányzathoz áll közelebb. Költségnek nevezzük a tevékenység érdekében felhasznált erőforrások (élő- és holtmunka) pénzben kifejezett értékét. A fogalmi keret egyszerűsége ellenére a költségek tartalmi és szerkezeti meghatározásánál nehézségekbe ütközünk, ami visszavezethető a számvitel szabályozásának keretrendszerére.

A szálloda felépítése és a felelősségelvű számvitel, mint a költséginformáció felhasználását befolyásoló tényezők

A szállodaiipar számára közzétett egységes számviteli rendszer (USALI – Uniform System of Accounts for Lodging Industry) a teljesítményértékelés és az eredmény megállapítása kapcsán a gazdálkodó egységen (szállodán) belül a különböző tevékenységi köröket különálló felelősségi központként kezeli. Felfogásában a szálloda mint befektetési központ a tevékenységi körök nyereségközpontjaként épül fel, ahol a különböző részlegek egységei látják el a költség- és bevételközpontok szerepét. Míg a nyereségközpont vezetői a bevételekért és a költségek alakulásáért felelősek, addig a költségközpontok vezetőinek hatásköre kizárólag a költségek alakulását érinti (1. ábra).



A szálloda mint befektetési központ szerkezeti felépítése (1. ábra)

⁴ Vö. Beke i. m.; Musinszki i. m.

A különböző üzleti egységek, részlegek vezetői felelősséggel tartoznak a tervezett célok megvalósításáért, annál is inkább, mivel a felelősséggel bíró számviteli koncepciója a vezetői teljesítmény értékelésénél épít a vállalati hierarchiában egymás alatt lévő vezetők teljesítményére. A hangsúly a szállodaipar sajátos tevékenységeinek és folyamatainak (szegmensek) láncolatán van, amelyek immanensen a vállalati hierarchia alacsonyabb szintjén lévő vezetői döntésekre, ezért teljesítményük a vállalati eredményesség integrált részeként kerül megítélésre.

A koncepció a különböző részlegek eredményességének megállapításánál a hagyományos költséggazdálkodás elvi keretén belül, a többlépcsős fedezetszámítás (cost-volume-profit, CVP) pillérét jelentő részköltség-számítás módszertanára épít. A részköltség-számítás módszertana az időszak általános költségeinek allokálásánál csak egy meghatározott részt rendel a költségviselőkre, míg a fennmaradó költségtételt az üzemi, üzleti eredmény megállapításánál veszi figyelembe.

A számvitel alapvető rendeltetése, hogy megfelelő információs alapot biztosítson az outputok előállításához felhasznált különböző inputok mértékéről (sajátos hatás elérése érdekében a turisztikai célpiacon), az értékteremtési folyamat érzékelhető szintje mellett.

A szállodaiparban az értékteremtés a működési folyamat sajátosságából adódóan a különböző tevékenységi körök, szegmensek mentén figyelhető meg, melyek a szállásnyújtás, étel és ital felszolgálat, illetve egyéb kiszolgáló tevékenységek. Ebben a megközelítésben a számvitel feladata a különböző tevékenységi körök vezetői döntéseinek és annak hatásaiként elért eredmények közötti valós kapcsolat kimutatása. Ezen kapcsolat értékeléséhez a tevékenységek változó és állandó költségcsoporthozat „előnyben részesítő” részköltség-számítási eljárás áll rendelkezésre.

A szállodaipar számviteli információs rendszere mint a költséginformációk forrása

Stenzel–Stenzel megfogalmazásában a hatékony számviteli információs rendszer a vállalkozás sajátos jellemzőinek belső igényei, szükségletei és költségszerkezete formálja. Hangsúlyozzák, hogy a számviteli információs rendszer elemeit összhangba kell hozni az alkalmazott technológiával, a rendelkezésre álló humán erőforrással, továbbá támogatnia kell a termékek és szolgáltatások, valamint a folyamatok minőségi fejlesztésének törekvéseit, illetve elősegíteni az alacsony költségen, magas minőségen és gyors reakcióidőn alapuló versenyhelyzet elérését.

Stenzel–Stenzel a vállalkozás által működtetett számviteli információs rendszer legfontosabb céljai között tüntetik fel:

- a múltbéli, jelenlegi költségek kimutatását, valamint a jövőbeni költségtervek extrapolálását,
- a költségszerkezet összetételének és viselkedésének összehangolását a vállalkozás céljával,
- reális és a megbízható stratégiai tervezés támogatását,

- a végső célok elérése érdekében az egyéni és csoportos viselkedések befolyásolását,
- a vállalkozás céljával és küldetésével összhangban az erőforrás felhasználásának ellenőrzését,
- az erőforrás allokáció elősegítését,
- a teljesítmények egyéni és csoportos felelősségi rendszerének kiépítését,
- a nyereséges vevőkör, üzleti folyamatok és régiók kulcstényezőire vonatkozó elemzések elősegítését, valamint
- a szervezet költségszerkezetének sajátos bemutatását, melyet valamennyi vezető megért és döntéseikhez felhasználhat.⁵

A szállodaipari szakemberek közül többen kétségbe vonják az ágazati sajátosságokat figyelembe vevő, a döntéstámogatás érdekében megfelelően alkalmazható, kifejlesztett számviteli információs rendszer rendelkezésre állását.⁶ Ugyanakkor a bizonytalanság csökkentése érdekében, méltatják annak szerepét a magas minőségű döntéshozatal és a versenylőnyök kihasználása révén.⁷

A szakirodalomban ezen hiányosságot az ágazat menedzseri feladatainak integritását befolyásoló tényezőkre vezetik vissza:

- A termelési folyamat megismételhető, előre rögzített sztenderdeken és műszaki folyamatokon alapul, addig a szálloda működésének a tevékenységei alapjaiban a vevő és a kiszolgáló között kialakuló kapcsolat érzékenységének a függvényében változik.
- Az egyedi, személyes jelleget öltő szolgáltatások minősége a szálloda személyzetére vezethető vissza, így elsősorban a szolgáltatások minőségének a felügyelete, ellenőrzése a meghatározó.
- A szálloda termékei és szolgáltatásai természetükből fakadóan azonnal rendelkezésre állnak, és immateriális jelleget öltenek. Így erősen kiszolgáltatottak a kereslet variabilitásának, a kihasználatlan kapacitások pótolhatatlan árbevétel kiesést jelentenek, ami a potenciális veszteség forrása (pl. kihasználatlan szoba vagy szabad asztal kapacitások).⁸

A számviteli információs rendszer keretének meghatározására vállalkozik Peršić–Janković, akik részletekbe menően tárgyalják a szállodák sajátosságainak megfelelő számviteli információs rendszer felépítését. Megfogalmazásuk szerint a kiépítésével, működtetésével szemben megfogalmazott követelmények a

⁵ Stenzel–Stenzel i. m. 35.

⁶ Vö. PHILIPS, A. Paul: *Performance measurement systems and hotels: A new conceptual framework*. International Journal of Hospitality Management, 1999/2. 171–182.; MIA, Lokman–PATIAR, Anoop: *The use of management accounting systems in hotels: An exploratory study*, International Journal of Hospitality Management. 2001/2. 111–128. [2020.04.25.]; KAVČIČ, Slavka–IVANKOVIČ, Gordana: *The impact of management accounting systems on performance: An exploratory study of hotels in Slovenia*. In: S. Dixit (Ed.), *Promises and Perils in Hospitality and Tourism Management*, New Delhi: Aman Publications. 2006. 237–260.

⁷ Vö. DOWNIE, Nina: *The Accounting and Marketing Interface in Hotels*, Journal of Hospitality Financial Management. 1997/1. 68–69.

⁸ Vö. HARRIS, J. Peter–BRANDER, B. Jackie: *Research and development in hospitality accounting and financial management*, International Journal of Hospitality Management. 1998/2. 161–182.

tevékenységi körök sajátosságának függvényében, leginkább a szervezeti felépítés és az ellátandó, kitűzött feladatrendszer befolyásolja. Függetlenül a szervezeti felépítéstől és hierarchia rendszerétől (önálló vagy felelősségközpont egység) a számviteli információs rendszerrel kapcsolatban azon információs bázis előállításának követelményét fogalmazzák meg, melyek elősegítik a funkcionális folyamatok alaptevékenységeinek az ellátását. A feladatellátás tekintetében (szolgáltatás nyújtása) a közép és alsó szintű vezetők információs bázisának alapjául az áru, pénzügyi és információs áramlások sajátos forrását jelentő, belső munkafolyamatok és tevékenységek szolgálnak.⁹

A szálloda információs rendszerével szemben megfogalmazott általános követelmény, hogy a hierarchia minden szintjén biztosítsa a költségek, a kínálati szerkezet és a belső eredményesség feletti döntésekhez szükséges releváns információk előállítását. Ehhez első körben meg kell határozni a szegmensek munkafolyamatainak és tevékenységeinek tervezésénél és ellenőrzésénél alkalmazandó módszertani alapokat (pl. szervezeti egységek, elszámolási alapok meghatározása). Valamennyi szegmens tekintetében kiemelt szerepe van a nem számviteli információk szerepének, amelyek a *célpiaici* (végső, lojális fogyasztói kör kiépítése), *előállítási-technikai* (a fogyasztói elvárásoknak megfelelő szolgáltatáscsomag összeállítása, mennyiségi és minőségi paraméterek kialakítása), valamint a *gazdasági* (munkafolyamatok folyamatos fejlesztése) célok teljesülését szolgálják.

Szükséges a vezetői információs rendszer belső és külső érdekelték számára készítendő jelentések közötti kapcsolatok meghatározása és gondozása. Míg a külső érdekelték számára készítendő kimutatások, jelentések alapvető célja a szálloda egészének szintjén a bevételek, ráfordítások és az eredmény megállapítása, addig a belső érdekelték számára készítendő kimutatások hangsúlya azon módszertani alapok meghatározásán van, melyek segítségével előállítható a döntéshozatalhoz nélkülözhetetlen információk köre a költségek mértékéről és szerkezetéről, a költségtényezőkről, valamint a belső eredményességről. A belső kimutatás célja a tervezéshez, elszámoláshoz, ellenőrzéshez és az eredmény mértékét és szerkezetét befolyásoló tényezők kimutatásának elkészítését elősegítő módszertani apparátus biztosítása.

⁹ Vö. PERIŠIĆ, Milena–JANKOVIĆ, Sandra: *Menedžersko računovodstvo hotela*, Zagreb: Hrvatska zajednica računovođa i finansijskih djelatnika, 2006.

Szegmensek	Folyamatok, tevékenységek	Megfogalmazott követelmények, elvárások
Szálláshely-szolgáltatás	Bejelentkezés (Check In)	Előfoglalás vagy a recepción történő, Csoportos (szervezett) vagy egyéni vendég, Egészségügyi, konferencia, üzleti vagy szabadidős célzatú, Tartós vagy átutazó
	Szoba állapota	Új vendég fogadására való előkészítés, Szoba típusának és kategóriájának függvényében a felszereltség és elrendezés, Ágynemű váltások közötti dinamika, Felhasznált minőségi sztenderdek foka (minibár, TV csatorna, egyéb programok stb.)
	Vendég tartózkodásának követése	Alapszolgáltatások (pl. szállás, fél- vagy teljes panzió szolgáltatás) mellett szükséges az ún. bővített szükségletek, elvárások (telefon, fax, internet, ébresztési, tisztítási szolgáltatások, kulturális, sport és művészeti rendezvényekhez, eseményekhez belépőjegyek értékesítése, kirándulások szervezése stb.) kielégítése
	Kijelentkezés (Check Out)	A vendég elutazásával kapcsolatos valamennyi folyamat koordinálása, elősegítése (tartózkodás alatt használt, különböző szegmensek által kínált szolgáltatások lemondása)
	Számlázás, fizetés	A vendégek által igénybe vett szolgáltatások (előkészületek és a tényleges szolgáltatás nyújtás) utáni számlázás Fizetés: helyszínen vagy utólag (kártya, utalvány, átutalás, szerződés szerint, voucher)
Étel-ital felszolgálat	Előkészületi munkálatok	Napi menü tervezése - alapanyagok megrendelése, beszerzése, raktározása. Nyersanyagok előfeldolgozása (tisztítás, felaprítás stb., de akár félkész vagy kész adagok elkészítése)
	Befejező munkálatok	Az előfeldolgozott anyagok, adagok átvétele és végső, fogyasztásra alkalmas állapotának elérése, Felszolgálás, teríték, tálalás elkészítése, Kiadás
	Felszolgálás	Vendég megrendelésének felvétele (la a carte, panzió szolgáltatások, alkalmi adagok, "room service"), rögzítése, annak továbbítása a konyhai részleg felé, az elkészített tálalás átvétele és felszolgálása Hangulati elemek (zene, asztal elrendezése, rend és tisztaság) kialakítása
	Nyilvántartásba vétel - számlázás - megfizetés	Vendég szerkezet: rendezvény (pl. konferencia - előre egyeztetett, rögzített felszolgálat), "buffet-integrala" vagy egyéni vendégek Megrendelt és felszolgált étel és ital adagok rögzítése, kiszámlázása és megfizetése (készpénz, csekk, utalvány, átutalás stb.)
Egyéb turisztikai szolgáltatások	A szolgáltatás jellegéből adódó heterogén munkafolyamatok (belső - pl. méret, elhelyezkedés, típus, arculat stb. - és külső - pl. versenytársak kínálata, turizmus szabályozása, nemzeti politika - tényezők függvénye)	A fogyasztói elvárásokkal összhangban (gasztronómiai, kulturális, szórakozási, sport, kereskedelmi vagy egészségügyi szolgáltatások terén) a szolgáltatási kínálat szélességét, minőségének javítását, egyediségét (fantázia- és képzelet dússágát) növelő folyamatok, tevékenységek

A számviteli információs alrendszerek által követendő folyamatok és tevékenységek köre (tevékenységi körönként) (1. táblázat), Forrás: Peršić, M.–Janković, S. (2006) alapján saját szerkesztés

A különböző szegmensekben (felelősségi központokban) zajló folyamatok, tevékenységek követését a vezetői információs rendszer alegységei biztosítják, így beszélhetünk a szálláshely-szolgáltatás, étel-ital felszolgálat és egyéb turisztikai tevékenységek alrendszeréről (1. táblázat). Míg az első két alrendszer viszonylag stabil folyamat és tevékenység szerkezettel jellemezhető, addig az utóbbi igen heterogén folyamatokat tükrözhet. Valamennyi szegmens szempontjából kiemelt jelentőséggel bír a tevékenység és munkafolyamatok költségeinek azonosíthatósága.

Ivanković–Jerman tanulmányukban méltatják a számviteli információs rendszer gyakorlati relevanciáját.¹⁰ Az információs rendszer alkalmazásától teszik függővé a szálloda kialakított kínálati portfóliójának hatékonyságát, a célpiacra megcélzott célcsoportok és azok elégedettségének elérését. Mivel a szálloda üzemeltetése személyek irányításán keresztül valósul meg, így végső soron a pénzügyi eredményesség az alkalmazottak teljesítményével, az új termékfejlesztésekkel és a fogyasztói elégedettséggel magyarázható. A számviteli információs rendszer által szolgáltatott időszerű és hasznos információk megfelelő költségelemzéssel és kínálati portfólióval társítva, hozzájárulnak a kiemelkedő teljesítmény eléréséhez és a veszteség bekövetkezésének csökkentéséhez.

Kutatásuk empirikus vizsgálata 2 eltérő időszakot karol fel (viszonylag nyugodt 2004-es és gazdasági kihívásokkal teli 2008-as évet). A felmérésének eredményei igazolják, hogy a magas minőségi (4 és 5 csillag) kategóriába és nagy kapacitással (több mint 150 szoba) rendelkező szállodák eltérő hierarchia szintjét és részlegét irányító vezetők a rövid távú döntéseik során a részlegek nyereségességére alátámasztása érdekében fordulnak előszeretettel a számviteli információs rendszerhez. Másrészt a részlegvezetők előnyben részesítik a fogyasztói elégedettséget tükröző (nem pénzügyi) információk felhasználását. Hosszú távú döntéseknél a felsővezetői kör él a részlegek nyereségességét és a fogyasztói elégedettséget növelő információkkal, míg a részlegvezetők inkább a fogyasztói elégedettség elérése érdekében alkalmazzák a VIR adta lehetőségeket. Bizonytalan gazdasági környezetben megismételt felmérés eredményei a fenti megállapítások megerősítésével jártak.

Mintavétel

Az elemzésbe bevont szállodák alapsokaságát a Magyar Szállodák és Éttermek Szövetségénél (MSZÉSZ) tagsági jogvisztonnyal rendelkező szállodák jelentették. A tanulmány primer kutatásának bázisát egy alapkutatásban részt vett szállodaegységek képezik, mely kutatás a hazai szállodaipar költséggazdálkodásának feltárására irányult. A kérdőíves felmérés 2016. december végén zárult, 74 válaszadó részvételével. A kérdőíves felmérés zárásának idején a MSZÉSZ tagsággal rendel-

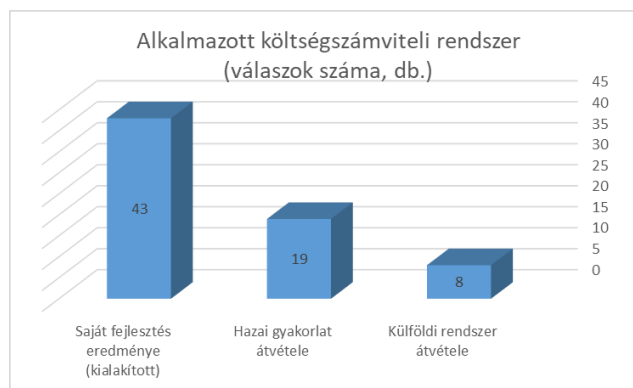
¹⁰ Vö. IVANKOVIČ, Gordana–JERMAN, Mateja: *The Use of Decision Making Information: A Comparative Exploratory Study of Slovene Hotels, Managing Global Transitions*. 2010/3. 307–324. http://www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/1581-6311/8_307-324.pdf [2021.04.14.]

kező szállodaegységek száma 398 volt. A tagság körében tehát 18,59%-os volt a válaszadási részarány. A mintabeli sokaság részaránya 7,82%-os az összes működő szállodához – 946 db, KSH – viszonyítva.

A kutatásban résztvevő szállodák jellemzői alapján megállapítható, hogy a szállodák szerény szobakapacitás szinttel (rendelkezésre álló, kiadható szobák száma 100 alatti), döntően hazai finanszírozású, önálló státusszal, vidéki székhellyel és 4 csillag minősítéssel rendelkező szállodaegységek voltak.

Alkalmazott költségszámvitel, az önköltségszámítás gyakorlata

A tematikusan felépített kérdőív céljaként fogalmazódott meg a felmérésben részt vett egységek által alkalmazott költségszámvitel gyakorlatának feltárása, mely alkalmas keretül szolgálhat a hazai szektor mélyebb megismerésére. Ezen elvárás különösen annak fényében kelt érdeklődést, miszerint a válaszadók (72 válasz, 97,3% válaszadási arány) 95,8%-a véli úgy, hogy a számviteli beszámolóból származtatott információk alkalmasak a szálloda (részleg) teljesítményének (eredményességének) megállapításához. Tekintettel a számviteli beszámolók különböző manipulációs lehetőségeire (pl. alkalmazott értékcsökkenési módszertan), melyek hatással lehetnek az időszak költségállományára, nyilvánvalóan a beszámolók nem adnak teljes képet a vállalkozás valós teljesítményéről.



Az alkalmazott költségszámviteli rendszer eredete (1. ábra)

A gyakorlatba átültetett költségszámviteli rendszer alapját képző számviteli információs rendszer jellemzője a saját, egyedileg kialakított gyakorlat követése, míg a több egységgel vagy hálózati tagszállodák esetében jelenik meg a hazai vagy külföldi rendszer átvétele (1. ábra). A költségek követésének, monitoringolásának gyakorlata főként a részlegek, illetve a szálloda szintjén valósul meg (2. táblázat). Az integrált területek széleskörű alkalmazását 5 válaszadó jelezte, mégpedig a termék/szolgáltatás, szolgáltatási folyamat és a részlegek mentén.

A költségek követése a következő területek mentén történik	Válasz (N)
Részlegek szintjén	32
Szálloda egésze szintjén	25
Termék/szolgáltatás szintjén	19
Termelési/szolgáltatási folyamatok mentén	8
Egyéb	0

A költségek követésének területei (több válaszadási lehetőség) (2. táblázat)

A 2. ábra adataiból kitűnik, hogy a költségelemzés és –követés gyakorlatára a folyamatba épített szemlélet (közbenső kalkuláció) uralkodik (48 válasz), amit az utókalkuláció követ (30 válasz). Az ágazatban a tervezést és elemzést leginkább támogató összevont eljárások egyidejű alkalmazását a felmérésben részt vevők 11 egysége jelölte meg, míg duális eljárások közül a folyamatba épített és utókalkuláció 9 válaszadó, illetve elő- és utókalkuláció 2 válaszadó esetében merül fel.



A költségek követésének módja (több válaszadási lehetőség) (2. ábra)

Az egységek által követett módszer feltárásához 5 fokozatú Likert skálát használunk (az értékskála szélső értékei: 1-teljes mértékben nem ért egyet, míg 5-teljes mértékben egyetért), ami a válaszok számtani középértéke és szórása alapján elemezhető. Az alkalmazott módszertan kapcsán (3. táblázat) leginkább a *költségek feletti ellenőrzés* ($\bar{y}=3,96$, $6=0,91$) biztosítása fogalmazódik meg, míg legkevésbé a *költségtakarékosság* ($\bar{y}=3,74$, $6=0,81$) és a *folyamatok, tevékenységek hatékonyságának fejlesztése* ($\bar{y}=3,75$, $6=0,93$), melyek közel azonos értékelest kaptak. Az *önköltségszámítás* módszertanának információs tartalmáról közepes értékítélet ($\bar{y}=3,84$, $6=0,65$) fogalmazódik meg. A kérdésekre adott átlagértékek azt sugallják, hogy a szállodaipar szereplői alapjaiban megfelelőnek tartják az alkalmazott gyakorlat hasznosulását, azonban a tényezők magas szórásértékei indokolják a kérdéskör részletesebb vizsgálatát.

Az alkalmazott költségvetési módszertan biztosítja a szálloda/részleg számára:	Gyakoriság (N)	Középérték (ȳ)	Szórás (σ)
- Költségek ellenőrzését	73	3,96	0,91
- Költségtakarékosságot, megtakarítást	73	3,74	0,81
- A folyamatok, tevékenységek hatékonyságának növelését	73	3,75	0,93
- Pontos információt szolgáltat a termék/szolgáltatás önköltségéről	74	3,84	0,65

Az alkalmazott költségvetés jellemzése (3. táblázat)

A nemzetközi szakirodalomban az USALI ajánlásával szemben támasztott kritikai észrevételek a rövid távú eredményesség érdekében alkalmazott önköltségszámítási módszertannal szemben fogalmazódnak meg, melynek alapját a rész költség-számítási eljárás adja. Hasonló értékítélet megfogalmazásáról ad képet a felmérés eredménye, amennyiben az önköltségszámítás alapját képező költségvetési gyakorlat döntéstámogató szerepére kérdezzük rá (4. táblázat). Az alkalmazott eljárásról nyilvánított vélemények a rövid távú következményekkel bíró vezetői döntések támogatásában rejlő szerepvállalását méltatják.

Szállodánál/egységnél alkalmazott költségvetés jellemzője	Igen (N)	Megoszlás (%)	Nem (N)	Megoszlás (%)	Összesen (N)	Megoszlás (%)
A költséginformációk a vezetői döntések előkészítését szolgálja	73	98,6	1	1,4	74	100,0
A stratégiai célok elérését szolgálja	58	87,9	8	12,1	66	89,2

Az alkalmazott költségvetés és a döntéshozatal kapcsolata (4. táblázat)

Napjaink üzleti környezete olyan követelményeket állít a szállodák gazdálkodása elé (minőség előtérbe kerülése, a szolgáltatási kínálat szélesítése, a termékek/szolgáltatások életciklusának csökkenése, a rugalmas szolgáltató rendszerek terjedése, a technológia gyors fejlődése, a különböző folyamatok - logisztika, beszerzés, adatfeldolgozás stb. - térnyerése), melyek között a versenyben maradáshoz a teljes költség számbavételét biztosító technikák, eljárások (mint pl. a korszerű költségelszámolási) alkalmazásával érhető el.

Összegzés

A tanulmány a költséginformációk szerepét vizsgálja a turizmus ágazat, azon belül is a szállodaiipar szereplőinek döntéstámogató folyamatában. A nemzetközi és a hazai szekunder források áttanulmányozását követően kerül ismertetésre a költséginformációk előállításáért felelős, az ágazati sajátosságokat tartalmazó számviteli információs rendszer javasolt felépítése, amit a hazai ágazat szereplőinek gyakorlatáról feltárt ismeret bemutatása követ. Az empirikus kutatás a Magyar

Szálloda és Étterem Szövetségnél (MSZÉSZ) tagsági viszonyal rendelkező szállodaegységek válaszaival alapul, mely statisztikai minta feltáró eredménye reprezentatív képet és betekintést ad a napjainkban még kevésbé kutatott hazai szállodaipar szereplőinek gyakorlatáról. Az empirikus kutatás eredménye rámutat, hogy a hazai ágazati szereplők költséginformációk alapjául szolgáló információs rendszer dominánsan saját fejlesztés eredményeként áll elő. A költségadatok követése jellemzően a különböző tevékenységi körök, részlegek mentén folyamatos, főként a költségek ellenőrzése és a termékek, szolgáltatások önköltségének megállapítása céljából valósul meg. Ugyanakkor az eredményességi szemlélet tükrében a költségadatok a stratégiai időhorizonttal szemben, főként a rövid távú következményekkel bíró részlegvezetői döntések előkészítését szolgálják.

Irodalom

- BEKE Jenő: *Költségszámvitel*. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Pécs, 2012.
- BLOCHER, J. Edward–STOUT, E. David–JURAS, E. Paul–SMITH, Steven: *Cost Management: A Strategic Emphasis – 8th Edition*. Mc Grow Hill Education, 2019.
- COOPER, Robin–SLAGMULDER, Regine: *Target Costing and Value Engineering*, Productivity Press, Portland, Oregon, 1997.
[DOI:10.1201/9780203737378](https://doi.org/10.1201/9780203737378)
- DOWNIE, Nina: *The Accounting and Marketing Interface in Hotels*. Journal of Hospitality Financial Management. 1997/1. 68–69.
[DOI: https://doi.org/10.1080/10913211.1997.10653698](https://doi.org/10.1080/10913211.1997.10653698)
- HARRIS, J. Peter–BRANDER, B. Jackie: *Research and development in hospitality accounting and financial management*, International Journal of Hospitality Management. 1998/2. 161–182. [DOI:10.1016/S0278-4319\(98\)00013-9](https://doi.org/10.1016/S0278-4319(98)00013-9)
- INSTITUTE OF THE AMERICAN HOTEL & MOTEL ASSOCIATION: *Uniform System of Accounts for the Lodging Industry, 9th edition*, Educational East Lansing, Michigan, 1996.
- IVANKOVIČ, Gordana–JERMAN, Mateja: *The Use of Decision Making Information: A Comparative Exploratory Study of Slovene Hotels, Managing Global Transitions*. 2010/3. 307–324.
http://www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/1581-6311/8_307-324.pdf
- KAVČIČ, Slavka–IVANKOVIČ, Gordana: *The impact of management accounting systems on performance: An exploratory study of hotels in Slovenia*. In: S. Dixit (Ed.), *Promises and Perils in Hospitality and Tourism Management*, New Delhi: Aman Publications. 2006. 237–260.
- MAGYAR TURISZTIKAI ÜGYNÖKSÉG: *Nemzeti Turizmusfejlesztési Stratégia 2030*; 2017; https://mtu.gov.hu/documents/prod/mtu_strategia_2030.pdf [
- MAGYAR TURISZTIKAI ÜGYNÖKSÉG: *Nemzeti Turizmusfejlesztési Stratégia 2030 – Turizmus 2.0*; 2021;
https://mtu.gov.hu/documents/prod/NTS2030_Turizmus2.0-Strategia.pdf

MIA, Lokman–PATIAR, Anoop: *The use of management accounting systems in hotels: An exploratory study*, International Journal of Hospitality Management. 2001/2. 111-128.

DOI: [https://doi.org/10.1016/S0278-4319\(00\)00033-5](https://doi.org/10.1016/S0278-4319(00)00033-5)

MUSINSZKI Zoltán: *Költségkontrolling*. Oktatási segédlet, Miskolc, 2018.

PERIŠIĆ, Milena–JANKOVIĆ, Sandra: *Menedžersko računovodstvo hotela*, Zagreb: Hrvatska zajednica računovođa i financijskih djelatnika, 2006.

PHILIPS, A. Paul: *Performance measurement systems and hotels: A new conceptual framework*. International Journal of Hospitality Management, 1999/2. 171–182. DOI:[10.1016/S0278-4319\(99\)00016-X](https://doi.org/10.1016/S0278-4319(99)00016-X)

STENZEL, Catherine–STENZEL, Joe: *Essentials of Cost Management*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc. 2003.

Abstract

Cost information plays an important role in the process of managerial decision support to achieve a company's strategic goals. In today's changing business environment, cost and performance data generated by cost accounting has become the most important and reliable source of information for management decisions. At the same time, it emerged as the most important measure of value in assessing the effectiveness of management activities. The internal accounting information system implemented by the companies is responsible for the production of up-to-date, high-quality cost data with user value.

The aim of the study is to analyze the role of cost information in management decisions, and then to examine the possible structure and design of an accounting information system shaped by the specifics of the hotel industry. After that, the results of the exploratory research carried out among the participants of the Hungarian hotel industry will be summarized. The empirical research of the study includes the results of a sample questionnaire survey of 74 hotel units. The evaluation of the answers points out the cost information sensitivity of the participants in the domestic sector, in line with international experience.

EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA

H-6500 Baja, Szegedi út 2.

Tel.: +36-79/524-624

E-mail: info@ejf.hu

Honlap: www.ejf.hu

Közösségi oldalak elérhetősége:

Facebook: [/ejf.hu](https://www.facebook.com/ejf.hu)

Instagram: [ejf_baja_official](https://www.instagram.com/ejf_baja_official)

TikTok: [@ejfbaja](https://www.tiktok.com/@ejfbaja)



Sós Katalin

MŰVÉSZETI ÉLMÉNYEK A FIZIKAOKTATÁSBAN

Attitűdvizsgálatok eredménye

A fizika nem a kedvenc tantárgyak közé tartozik. Ezt tudjuk saját tanári tapasztalataink alapján, de sajnos, ezt mutatják a tantárgyi attitűdre vonatkozó felmérések is. Az egyik legátfogóbb vizsgálat 1997-ben készült 1487 tanuló közreműködésével. Itt a fizika 3,22-es osztályzattal az utolsó helyen szerepel a 9. osztályosok körében, és 2,96-os osztályzattal utolsó előtti a 12. osztályosoknál.¹ Az évek múlásával a helyzet nem javult. Ezt jól mutatja a Debreceni Egyetem kutatócsoportjának a *Természettudományos tantárgy-pedagógiai kutatások újszerű, interdiszciplináris megközelítése* című OTKA-projekt keretében 2017-ben megjelent vizsgálati eredménye, mely szerint a fizika az általános iskolások körében 3,2-es osztályzatot kapott (680 fő), a gimnáziumokban pedig 2,8-es osztályzattal az utolsó (1885 fő).² Ennek a népszerűtlenségnek az oka egyrészt az, hogy a híradások főként a tudományos eredmények alkalmazásának negatív következményeit hangsúlyozzák, és sajnos a hallgatóság fogékonyabb ezekre a hírekre, nagyobb nézettséget hoznak, mint a sikeres teljesítmények. Emellett maguk a tudósok is erősen misztifikálják a saját tudományterületüket, hiszen a szakmai pontosság szellemében még a nagyközönség előtt is azt a speciális nyelvezetet használják, amelyet a munkájuk során alkalmaznak. Ez a szakmai nyelvezet a tankönyveinkre is igaz, így túl korán kezdünk el túl pontos szakkifejezéseket alkalmazni, sőt megkövetelni. Az okok között szerepel még az elméletcentrikus oktatás, a tanulói kísérletek hiánya (ami az alacsony óraszámossal és a magas osztálylétszámmal indokolható is), a digitalizált világban nevelődő gyerek „digitalizált” igénye, a régi módszerek ideje múltlaga stb. A listát mindenki szabadon bővítheti saját tapasztalatai alapján. Egy biztos, a gyerekek motiváltsága és kíváncsisága erősen lecsökkent a természettudományos tárgyak iránt, amit a pedagógusoknak kell visszaépíteni, újraalkotni. Ennek számtalan módja lehetséges, kinek-kinek érdeklődése, jártassága alapján; éppen ez a sokszínű motiválási lehetőség teszi széppé, egyedivé és személyre szabottá a munkánkat.

Egy lehetséges megoldás

A fizika iránti ellenszenv, félelem a humán érdeklődésű diákoknál figyelhető meg leginkább, náluk a nem tudást megelőzi, az „úgy se tudom megérteni, megtanulni és a nem is érdekel” érzés. Eleve elzárkóznak a szerintük túl száraz, és túl matema-

¹ PAPP Katalin–JÓZSA Krisztián: *Legkevésbé a fizikát szeretik a diákok?* Fizikai Szemle, 2000/2. 61–67.

² CHRAPPÁN Magdolna: *A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban*, Magyar Tudomány, 2017/11. 1352–1368.

tikussá tett tudományoktól. Nem találják a szépségét, miközben a hasznosságát, az eredményeit elfogadják, sőt a mindennapjaikban alkalmazzák is. De nem érinti meg őket. Ez magával hozza a sikertelenséget, a rossz jegyeket és az „ugye megmondtam” beteljesülést. Elsősorban az ő esetükben nyújt nagy lehetőséget a motiválás terén, ha a művészeteket is bevonjuk a fizikaoktatásba. Vagy éppen – mert lássuk be, van ilyen is – a semmiféle érdeklődést nem mutató, még magát kereső diákok érezhetnek rá a fizikaóránkon a művészeti alkotások szépségére, majd ezen keresztül a fizika szépségére is. Vegyük figyelembe a munkánk során, hogy minden gyerek más. Lényegében ez a jelszava az adaptív oktatás művelőinek. Ennek az oktatási formának az alapja, hogy természetesnek kell tekintenünk a tanuló közötti különbséget – a képességek és az érdeklődés terén egyaránt –, és az óráinkat is ennek megfelelően, sokszínűen kell felépíteni. Minden diáknál a koruknak megfelelő három alapvető pszichológiai szükségletre kell összpontosítanunk:³

- kapcsolatok: valahova tartozás,
- kompetencia: képes legyen valamire, sikerei legyenek,
- autonómia: önálló feladatelvégzés, önálló döntés.

A fizikából kevésbé tehetséges diáknál, ha hagyjuk, csak egy útja van a valahova tartozásnak: a rossz tanulók nem túlzottan motiváló csapata. A művészeti alkotások segítségével a humán érdeklődésű diákok is bevonódhatnak a fizika varázsába, még ha teljesítmény tekintetében külön csoportot is alkotva, hiszen pl. osztályzatainkban esetleg nem érik utol a „reálagyú” gyerekeket. De a cél nem is ez, „csupán” az érdeklődés kialakítása és megtartása. Az ő műveltségükkel, előismeretükkel, kompetenciájukkal, a művészetekben való jártasságukkal sikereik lehetnek a fizikaóránkon. Mint látható, a művészetekre is építő oktatás mindhárom szükségletet szolgálhatja az eddig kevésbé motivált gyerekek számára is.

Tanári munkánk egyik legfontosabb eleme a ráhangolódás. Kezdő tanárként azt hisszük, minden diák úgy rajong a tantárgyainkért, mint mi magunk. Nem is értjük, hogy nem lehet szeretni a fizikát. Az évek múlásával rájövünk, hogy bizony sokan vannak, akik „nemszeretem” tárgyként kezelik; már ismerjük a jelenséget, de nem értjük. A ráhangolódás lényege, hogy érezzük át az ő helyzetüket, akár úgy, hogy gondoljunk vissza az általunk nem szeretett tantárgyakra. Miért nem ragadott meg ez vagy az a tárgy diákként? Hogyan lehetett volna számomra is érdekesebbé tenni, milyen módszerekkel érhatték volna el tanáraink, hogy megkedveljem? Nyilvánvalóan egy történelemóra izgalmasabbá tehető a fizikás gyerekek számára, ha a korra jellemző technikai vívmányokról, az ipar és a tudomány akkori állapotáról is szó esik. Időben jobban elhelyezhetővé válik számára az adott korszak, és hasznos is ez a tudás, hiszen fizikai ismereteinek kiegészítője, ami további tanulmányaiban előnyt jelenthet. Ha megvan a számunkra, mint egykori diák számára, hasznos módszer, csak alkalmazzuk a saját óráinkon, építkezzünk a saját negatív élményünkből. Motiváljuk jól, megértően és empatikusan a diákokat.

³ LÉNÁRD Sándor–RAPOS Nóra (szerk.): *Ötletek az adaptív oktatáshoz*, Országos Közoktatási Intézet, 2004.

A motiváció kifejezés alapja a latin „movere”, azaz mozogni, mozgatni igéből származik. A mozgás összecseng a motiváció pszichológiai fogalmával, ami cselekvésre, viselkedésre ösztönző folyamatokat jelent: lényegében az érdeklődés örökös életben, mozgásban tartását. A szakirodalmak 4 alapvető területét különböztetik meg a tanulási motivációnak:⁴

- Kognitív motívumok: a tudás örömeért tanul. Ennek főbb elemei a kíváncsiság, az érdeklődés, a kompetencia és az ellentmondások kiküszöbölés.
- A családi háttérrel összefüggő motívumok: a szülők hatása (jutalmazás/büntetés), a szülői elvárás elfogadása, megértése és a szülői minta.
- A tanuló karrierelképzeléseivel összefüggő motívumok: jó szakma, jó megélhetés, társadalmi megbecsülés, kiemelkedés vágya.
- A kortárs csoportból fakadó motívumok: mintakövetés, versengés.

Első olvasatra ebbe a felsorolásba nem igen illeszthető be a művészeteken keresztüli motiváció, még kevésbé a motiváció tartós megléte. Valóban, a legtöbb szakirodalomban a motiválás egy célirányos cselekvés, valami hasznot hozó, illetve azt elősegítő folyamat, valamit eredményez: karriert, jutalmat vagy a büntetés elmaradását. A szépség, a szemnek tetsző jelenség, a jó érzés így konkrétan nem szerepel ebben a listában. Talán a kognitív motívumok közé betehető, ha az öröm szót kiemeljük: örömet okoz egy szép festmény nézése, akár elemzése is, még ha közben egy kis fizikai ismeret is becsempésződik.

A kognitív motívumok között szerepel a *kíváncsiság* is, amelynek pozitív hatása nyilvánvaló a tanulási folyamatban. A kíváncsiság neurológia vizsgálata napjainkban fejlődik igazán. Ahogy arról a Neuron című folyóiratban is beszámoltak: a kíváncsiság nagymértékben javítja a memóriát, mind az azonnali, mind az egy napos késleltetett memóriatesztek alapján; és igaz ez az embert érdeklő és számára közömbös információk esetén is. Az MRI vizsgálatok eredményei alapján kimondható, hogy a középagyban és a nucleus accumbensben (ez az agyi terület teszi lehetővé az akarat cselekvéssé történő átalakítását) fokozott az aktivitás a kíváncsiság állapotában.⁵ A kíváncsiság vezérelte tanuláshoz a hippocampus aktivitása is növekszik, a hippocampus agyunk tanulásért és emlékezetért felelős központja. Charan Raganath, a davis Kaliforniai Egyetem Agytudományi Központjának ismert emlékezőkutatója. Munkatársaival arra a következtetésre jutott, hogy „az inger megjelenése előtt lezajló idegi folyamatok kritikus szerepet játszhatnak az agy sikeres memóriatevékenységében”. Az idegi folyamatok kiindítója teljesen indifferens lehet az inger szempontjából. Raganath egyszerű példájával élve, „kétségtelenül emlékezni fogsz rá, hogy mi történt a kedvenc műsorodban, de lehetséges, hogy arra is emlékezni fogsz, hogy mit ettél az epizód előtt,

⁴ KNAUSZ Imre: *A tanítás mestersége*, <http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm> [2021.11.23.]

⁵ Matthias J. GRUBER–Bernard D. GELMAN–Charan RAGANATH: *States of Curiosity Modulate Hippocampus-Dependent Learning via the Dopaminergic Circuit*, Neuron, Volume 84, Issue 2, October 2014., 486–496.

vagy pedig arra, hogy mit csináltál közvetlenül utána.”⁶ A művészeti alkotások élményt nyújtanak a diákoknak a fizikaórákon, ez az idegi állapot; az inger pedig a fizikai információ. A kutatási eredmények szerint ez az idegi állapot elősegíti a kapott információ megragadását, sőt előhívását is.

Hívjuk segítségül a művészeteket

A *művészeti nevelés* nem csupán tehetséggondozást jelent, az ügyes kezű gyerekek technikai, művészetlátási fejlesztését. És nem csak a művészi alkotások befogadására vonatkozó nyitottság kialakítását. Ennél átfogóbb lelki, emberi és társadalmi feladata van. A szeretet, az életszeretet kultúrájának, valamint ezek tanításának része a művészet, ami így a nevelés központi eszköze kell, hogy legyen.⁷ Emellett a művészetekkel való foglalkozás sok területen fejleszti a diákokat, mint pl. koncentráció, kitartás, tanulási készség, szociális figyelem, kreativitás, elvonatkoztatás. Olyan képességek, amelyek általában segítik a tanulási folyamatokat, illetve amelyek nélkülözhetetlen elemei egész életünknek.

Már a *művészet szó maga is többjelentésű, ez a jelentés a történelmi korszakban jelentősen változott*:⁸

- Az antik világban ügyesség, hozzáértés, mesterség, művészet, tudomány, készség, eszköz, mód stb. jelentéssel bírt. Minden olyan tevékenység, ami szakértelmet, hozzáértést igényel, így a tudományok is idetartoztak.
- A középkor a hetes felosztást alkalmazta a művészeteknél: a szellemi munkát igénylő hét szabad művészetnél (grammatika, retorika, dialektika, aritmetika, geometria, asztronómia, zene), és a hét mechanikai művészetnél (takácsmesterség, kovácsmesterség, építőművészet, hajózás, földművelés, vadászat, színjátszás és gyógyítás). A költészet nem szerepel a felsorolásokban, mert nem szakértelmet, inkább ihletettséget igénylő tevékenység. A festészet és a szobrászat ugyan megköveteli a tudást, a jártasságot, azonban jelentőségét kisebbnek tekintették, ezért maradt ki a hetes listákból.
- A reneszánsz korában vált külön a mai értelemben vett tudomány és művészet, miközben a reneszánsz művészei hatalmas matematikai tudással és alapossággal „szerkesztették, építették” műveiket. A szépség, az érzelmek és az esztétikum válik a művészetek fő jellemzőjévé. Ez a szemlélet a mai napig fennmaradt, ahogyan a művészet és a tudomány definíció szerinti szétválasztása is.

Mint látható, a tudomány és a művészetek szétválása nem kezdetektől való, valaha egy csoportba tartoztak. Az ismeretanyag bővülése, a technikai, ipari folya-

⁶ Richard J. ADDANTE–Andrew J. WATROUS–Andrew P. YONELINAS–Arne D. EKSTROM–Charan RANGANATH: *Prestimulus theta activity predicts correct source memory retrieval*, PNAS 2011. Jun 28.

⁷ DEME Tamás: *A művészeti nevelés megújítása – pedagógiai katalizátor és integráció* *A művészeti és művészettel nevelés mindennapossá tétele*, Magyar Művészet, 2018/1. 63–71.

⁸ SIMONYI Károly: *A fizika kultúrtörténete*, Gondolat, Bp., 1986.

matok fejlődése azonban mind a művészetek, mind a tudományok terén új ágak megjelenését hozta, ez is indokolja mai látszólagos szétválásukat. Összekapcsolódásuk azonban nyilvánvaló, ezt írják le pl. Kodály Zoltán gondolatai: „Tudomány és művészet gyökere egy. Mindegyik a világot tükrözi, a maga módján. S a tudományos és művészi nagyság alapja is ugyanaz: az igaz ember, a vir justus.”

„Erős érzelmek nélkül a tudományban sem lehet nagyot alkotni.”⁹

Festészet és fizika

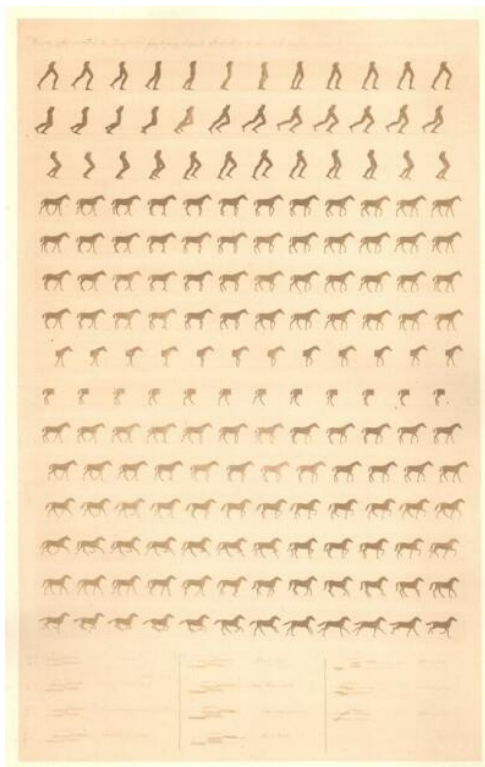
Tudós festő vagy festő tudós egy személyben, nem egy példát tudnánk sorolni, aki mindkét területen nagyot alkotott. Csak egy magyar festőművészt emeljünk ki, Székely Bertalant. Egyik legnagyobb történelmi festőnk, aki először mérnöki tanulmányokat folytatott Bécsben, de otthagya az egyetemet. Ennek a matematikai előtanulmányok hiánya volt az oka: Székely 1848-ban volt gimnazista Kolozsváron, és tanítók hiányában nem lehetett megfelelő az oktatás. Ezt követően kezdett a festészetrel foglalkozni, olyan neves helyeken tanult, mint Bécs, München, itt ismerkedett meg az akadémista stílussal. Tanultsága, technikai és történelmi felkészültsége jól tükröződik festményein, azok pontosságán. Gondoljunk csak az Egri nők, a Mohácsi vész, az V. László és Cillei Ulrik, a Thököly búcsúja, a Zrínyi kirohanása című festményekre.

De mérnöki gondolkodását nem tudta elhagyni, mindig is foglalkoztatta a mozgáskutatás. Felkereste a két legnevesebb mozgáskutatót: Eadweard Muybridge-t és Etienne-Jules Marey-t, akik fényképezőgép segítségével dolgoztak. Székely nem szerette a fotográfiát, hiányolta a lélektani tartalmat, a tér érzékeltetését és az egyediséget. „Miből világosan kitetszik, hogy legjobban teendünk, ha dagerrotip-félelemizmust a művésztől amennyire csak lehet, elkülönözzük.” Írta 1863-ban Arany János lapjában, a Koszorúban.¹⁰ Meglepő, hogy a mérnöknek induló Székely Bertalan ellenszenvvel tekint erre a jelentős technikai vívmányra, idegenkedik tőle. De ha belegondolunk, hogy festői zsenialitásával megoldotta mindazokat a hiányosságokat, amiket a kétdimenziós festményektől várnánk – pl. a színek játéka, ami mozgalmasságot ad; az árnyékhatás, ami a mélységet, a térbeli képet biztosítja – már nem is olyan meglepő, hogy a fotografálást nem tartja egy hatalmas fejlődést adó újításnak. Így ő nem is fotográfiával, hanem rajzsorozatokkal vizsgálja a mozgásfázisokat. 1878–79 között 45 nagyméretű, tudományos pontosságú anatómiai ábrát készített, valamint több, a ló mozgásával foglalkozó fázisrajzot. A ló gyors mozgásának a megfigyelése a legnagyobb kihívás, amihez mások pl. a patanyomokat használták fel. Székely inkább a lábak oldalnézeti rajzát vette fel, majd zootrop segítségével filmmé tudta egyesíteni a fázisrajzokat. Így lényegében a magyar filmkészítés előfutárának is tekinthető.¹¹ Székely

⁹ ANTAL-LUNDSTRÖM Ilona: *Kodály Zoltás és Karácsony Sándor elveinek tükröződése a modern pedagógiafilozófiában*, https://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/4020/09_antal-lundstrom.pdf?sequence=1&isAllowed=y [2021.11.23.]

¹⁰ BÁN András: *Magyar fotográfia a XX. században*, https://www.academia.edu/4072054/Magyar_fotografia_a_XX_szazadban. [2021.11.23.]

Bertalan mozgástanulmánya nagy segítségünkre lehet a kinematika rész tárgyalásakor, nem csupán a ló mozgásának fázisrajzaival, de a történelmi festmények dinamizmusának bemutatásával: hogyan tudja a statikus kép visszaadni a mozgás érzetét, lüktetését.



Székely Bertalan által készített fénykép egyik iskolai falimintájáról, az ún. zootropos tablóról¹¹

A mozgásábrázolás egy kézenfekvőbb változata, amit a futuristák követnek. Ezt rögzíti 1910-es festészeti kiáltványuk: „Minden mozog, minden száguld, sebesen forog. Egy alak sohasem mozdulatlan előttünk ... a mozgásban lévő dolgok megsokszorozódnak, átalakulnak ... Így egy futó lónak nem négy lába van, hanem húsz.”¹² Ha van művészeti kijelentés, ami közel áll a fizikusokhoz, ez az, hiszen az örökös mozgás számukra is alaptétel. Ezt a mozgásból fakadó soklábúságot jól mutatja Giacomo Balla olasz festő műve is.

¹¹ <http://www.mke.hu/mintarajztanoda/konyv1-03.htm>. [2021.11.23.]

¹² BITTERA Jenő: *A futurista festők mozgalma*, Művészet. 1912/7.



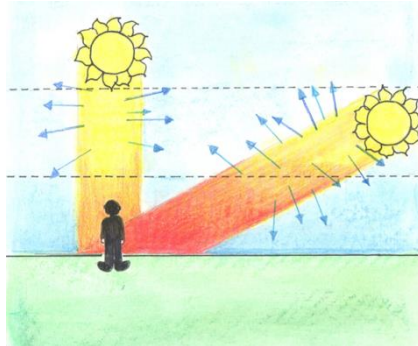
Giacomo Balla: A pórázon sétáltatott kutya dinamizmusa

A művészetek, főleg a festészet megjelenése a legkézenfekvőbb a fénytani jelenségek oktatásánál. A fényjelenségek szépsége magával ragadja a hétköznapi szemlélőt és a művészeket egyaránt. A legegyszerűbb ebben a témában a motivációs alkalmazás. A fényszórás oktatása indítható Csontváry, A lenyugvó Nap Trauban című festményével, ahol a lenyugvó Nap vörös színe jól érzékelhető, különösen a toronyóra számlapjának hideg kéksége mellett.



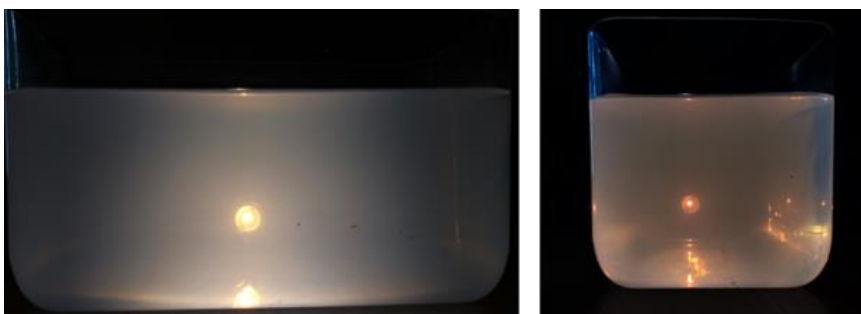
Csontváry: A lenyugvó Nap Trauban

A delelő és a lenyugvó Nap eltérő színe abból adódik, hogy a lenyugvó Nap fénye sokkal rövidebb utat tesz meg a légkör nagy sűrűségű részén, mint a delelő Napé. Így viszont a légköri részecskéken történő fényszórás miatt – amelynek során a kék szín szóródik leginkább, azaz a továbbjutó fényben a vörös szín jobban érvényesül – vörös színűvé válik az eredetileg fehér napfény. Egy ügyes kezű fizikatanár ezt rajzban is szemléltetheti.



A lenyugó Nap színének magyarázata (Bonifert Domonkosné rajza)

Kísérletek nélkül nincs fizikaoktatás, ezért mutassuk meg ezt a jelenséget a gyakorlatban is a diákoknak. A léggört helyettesítse egy tejes vízzel megtöltött üvegcád, ahol a tej zsírcseppjei a fényt szóró részecskék. Fényforrásként bármilyen nem túl erős fényű, kis felületet bevilágító, fehér fényű lámpa használható. A rétegvastagságot a kád elforgatásával tudjuk változtatni. A kapott képet vagy egy ernyőre vetítjük ki, vagy kisebb intenzitású fényforrás esetén egyszerűen csak a kád oldalán szemléljük.



A lenyugó Nap színének magyarázata kísérlettel

Azok a festmények is jól beépíthetők a fénytani órákba, amelyeken valamilyen optikai eszköz szerepel, mint pl. a tükör. A tükör több művésznél a rejtett ábrázolás eszköze volt (pl. Jan van Eyck Arnolfini házaspár című képe, ahol a hátsó falon lévő tükörben maga a művész látható).

Kimeríthetetlen a színek festészetben betöltött szerepe, ennek megértéséhez ismerni kell a látás fiziológiáját. A mozgalmasság ábrázolása is történhet színekkel, ugyanis a meleg színek a képelemeket közelebb hozzák, a hideg színek viszont távolabb viszik. A meleg–hideg színpárok így tökéletes térhatást hoznak létre, a festményen sűrűn váltakozó ilyen színpárok pedig dinamikussá teszik a képet.¹³

A komplementer színek együttes alkalmazásának kiemelő hatása van, emellett nyugalmat vagy akár feszültséget is áraszthat. A végső hatás az arányuk függvénye. A vörös és zöld színű felületek 1:1 arány esetén, míg narancs és kék páros 1:2 felületarányánál adja a harmóniát.¹⁴ Az ettől jelentősen eltérő arány inkább a katarzisz hatását adja, ezt jól példázza Monet és Brueghel festményének összehasonlítása.



*A komplementer színek hatása
Monet Pipacsvirágzás és Jan Brueghel Jónás elhagyja a bálnát című festményén*

A művészeti nevelés úgy is teret kaphat a fizikaórákon, hogy maguk a diákok készítenek el egy-egy műalkotást. Nincs ellentmondás a művészet és a fizika között, hiszen pl. egy festmény készítése megannyi fizikai ismeretet követel: a színhatás, a festék tapadása, fedése, a szín idővel való változása, a szemünkben lejátszódó optikai jelenségek stb. Akár konyhai anyagokkal, eszközökkel és készíthetünk rajzot. A tömény konyhasóoldat kiváló festékanyag, csak el kell párolognia a víznek, és a megmaradó só, rászáradva a papírra, rögzíti a felvitt alakzatot. Lényegében ez a bepárlás mint festészeti eljárás. Ügyes kezű diákok gyönyörű sóképeket készíthetnek.

¹³ Ujfaludi László: *Fizika és képzőművészet – forradalmi tendenciák a 20. század elején*, <http://foto-agera.hu/images/FAJLOK/ApiCikkek/ULforTendenciak.pdf>. [2021.11.23.]

¹⁴ KASSAI Istvánné: *Szabadkézi rajz*, <http://users.atw.hu/mageptech/Tantargyak/muszakiabr/szabadkezirajz.pdf>. [2021.11.23.]



Sóvirág a Magyar népmesékhez (Pap Kincső sórajza)

Művészet és tudomány összefonódására épp a színekkel kapcsolatosan hozható fel a legjobb példa: „Mindazt, amit költőként alkottam, nem sokra tartom. Kiváló költők éltek koromban és még kiválóbbak előttem, s hasonlóan kiválóak fognak élni utánam. De hogy századomban a szinten bonyolult tudományban én vagyok az egyetlen, aki tudja az igazat, erre büszke vagyok, és ezért sokak fölött állónak érzem magam.”¹⁵ Írja magáról Goethe, akinek Színtan című könyve a mai napig helytálló, és a mai napig a legrészletesebb tudományos mű a színek fizikájáról és fiziológiájáról.

Költészet és fizika

A természetlátó és természetértelmező művészek sora folytatható hosszasan pl. a költészet terén is. Szintén az optika témakörében említhető meg József Attila *Külvárosi éj* című verse:

„A mellékudvarban a fény
hálóját lassan emeli,
mint gödör a víz fenekén,
konyhánk már homállyal teli.”

A fény „hálója” gyönyörű leírása a poros levegőn való fényszórásnak, ahogyan a „gödör” a szűk udvar alján már megjelenő sötétséget mutatja meg.

¹⁵ https://www.mma.hu/77?p_p_id=eventdetailedportlet_WAR_mmaportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&eventdetailedportlet_WAR_mmaportlet_eventContentEventContentId=1321661

Radnóti Miklós *Pontos vers az alkonyatról* című versében a naplemente vöröse jelenik meg a kék ég alatt. A vörös és a tűz, valamint a kék és a víz asszociációja adja a furcsa, tudományos értelemben véve lehetetlen hasonlatot: a víz alatt megjelenő tűz. Az egyre sűrűbbnek tűnő erdő képe gyönyörű megjelenítése a fény hiányának:

„Kilenc perccel nyolc óra múlt,
kigyúlt a víz alatt a tűz
és sűrűbb lett a parti fűz,
hogyan az árnyék közészorult.”

De nem csak a látványos fénytán, ami megragadja művészeket. *Arany János* verseiben szinte minden természeti jelenség helyet kap, mint pl. *A reggel* című versében a konvekciós harmat:

„Ah de mi ez? Hűség megritkította köröttem
A levegőt s felszáll, váltva rohanva hideg.
Képződnek szaporán s gyülekeznek vízi parányok
S összeverődve, legitt földre csapódnak alá.”

A példák, és a lehetőségek tárháza végtelen: egy szobor a mechanika, a zene a hangtan témaköréhez ad egyértelmű kitekintési lehetőséget, a modern műalkotások pedig már az elektromossághoz, a mágnességhez is kapcsolódnak, de ne feledjük a kinetikus szobrokat sem. Egy a lényeg, szeretessük meg a diákokkal a fizikát, amelyhez nagy segítséget kaphatunk a művészeti alkotásoktól. Hiszen művészet és tudomány, két erősen összefonódó terület, ahogyan azt Babits Mihály írta: „Tudományt és művészetet nem lehet egyszerre definiálni, mert nagy dolgok: nincs definíció, mely őket kimerítené. Íme azonban egyik oldaluk: ők a világról való Tudatunk legkincsesebb gyűjtőkamarái, a művészet az érzetek és érzések, a tudomány a belőlük leülepedett fogalmak drága gyűjteménye.”¹⁶

¹⁶ BABITS Mihály: *Tudomány és művészet*, Nyugat, 1912/24.

Irodalom

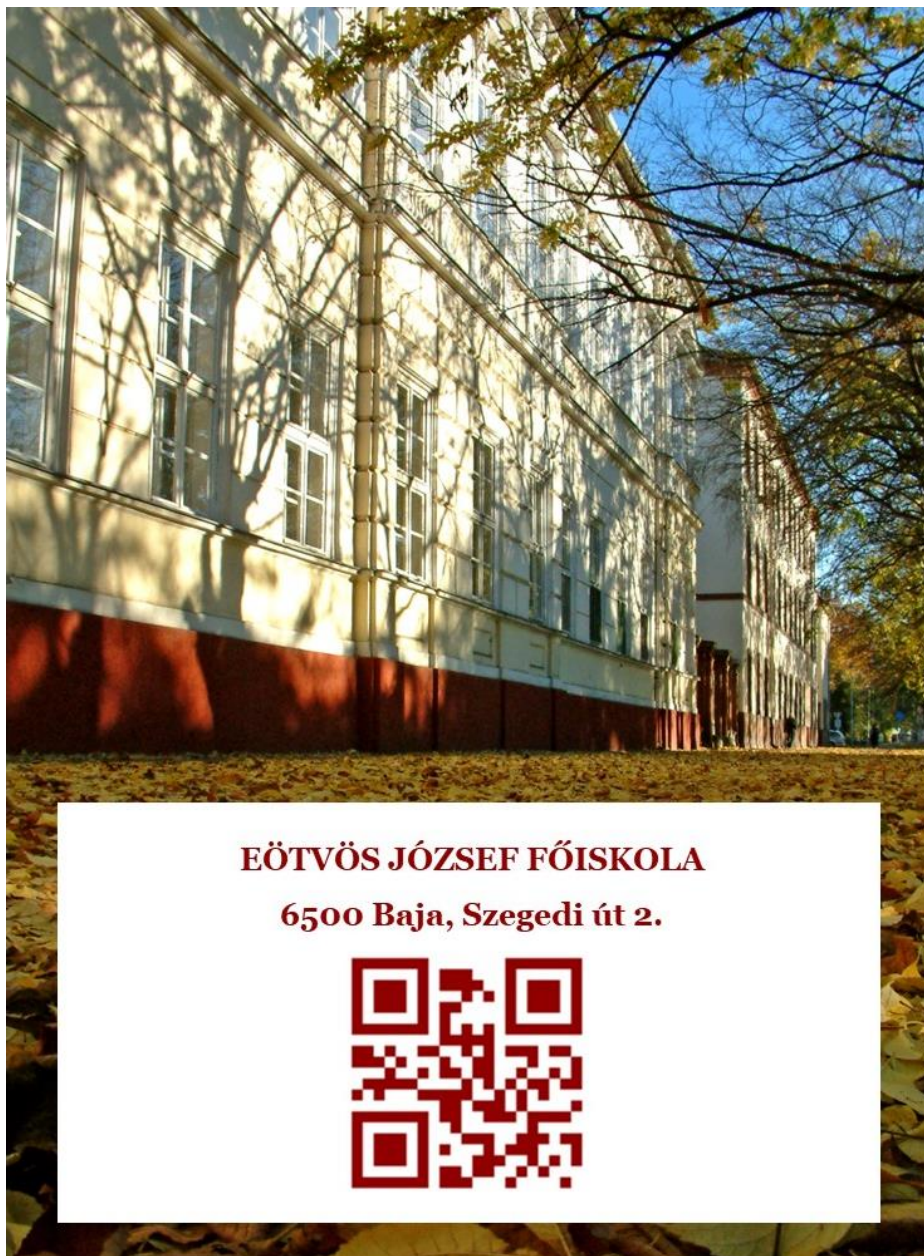
- ANTAL-LUNDSTRÖM Ilona: *Kodály Zoltán és Karácsony Sándor elveinek tükröződése a modern pedagógia filozófiájában*,
https://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/4020/09_antal-lundstrom.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- BABITS Mihály: *Tudomány és művészet*, Nyugat, 1912. 24. szám.
- BÁN András: *Magyar fotográfia a XX. században*, https://www.academia.edu/4072054/Magyar_fotografia_a_XX_szazadban
- BITTERA Jenő: *A futurista festők mozgalma*, Művészet, 1912. 7. szám.
- CHRAPPÁN Magdolna: *A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban*, Magyar Tudomány, 2017/11. 1352–1368.
 DOI: <https://doi.org/10.1556/2065.178.2017.11.3>
- DEME Tamás: *A művészeti nevelés megújítása – pedagógiai katalizátor és integráció. A művészeti és művészettel nevelés mindennapossá tétele*, Magyar Művészet, 2018/1. 63–71.
- KASSAI Istvánné: *Szabadkézi rajz*, <http://users.atw.hu/mageptech/Tantargyak/muszakiabr/szabadkezirajz.pdf>
- KNAUSZ Imre: *A tanítás mestersége*,
<http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm>
- LÉNÁRD Sándor–RAPOS Nóra (szerk. 2004): *Ötletek az adaptív oktatáshoz*, Országos Közoktatási Intézet, 2004.
- Matthias J. GRUBER–Bernard D. GELMAN–Charan RAGANATH: *States of Curiosity Modulate Hippocampus-Dependent Learning via the Dopaminergic Circuit*, Neuron, Volume 84, Issue 2, October 2014, 486–496.
 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2014.08.060>
- PAPP Katalin–JÓZSA Krisztián: *Legkevésbé a fizikát szeretik a diákok?* Fizikai Szemle, 2000/2. 61–67.
- Richard J. ADDANTE–Andrew J. WATROUS–Andrew P. YONELINAS–Arne D. EKSTROM–Charan RANGANATH: *Prestimulus theta activity predicts correct source memory retrieval*, PNAS 2011. jun 28.
 DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1014528108>
- SIMONYI Károly: *A fizika kultúrtörténete*, Gondolat, Bp., 1986.
- UJFALUDI László: *Fizika és képzőművészet – forradalmi tendenciák a 20. Századelején*,
<http://fotoagora.hu/images/FAJLOK/ApiCikkek/ULforTendenciak.pdf>

Dokumentumok

- <http://www.mke.hu/mintarajztanoda/konyv1-03.htm>
https://www.mma.hu/77?p_p_id=eventdetailedportlet_WAR_mmaportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&eventdetailedportlet_WAR_mmaportlet_eventContentEventContentId=1321661

Abstract

Die Physik ist kein beliebtes Lehrfach. Viele Gründe gibt es dafür: zum Beispiel der theoriebasierte Unterricht, die Benutzung der Fachsprache, die zu frühe und zu präzise Erläuterung von Erscheinungen, das veränderte Interesse von Schülern usw. Eins steht fest: im Unterricht müssen wir großen Wert darauf legen, die Schüler zu motivieren und ihre Neugier zu wecken. Eine mögliche Methode ist der fächerübergreifende Unterricht: wir setzen Kunst in unseren Stunden ein, z.B.: führen das Thema mit Gemälden und Gedichten ein, erkennen und erklären die versteckte Physik in Kunstwerken. Oder wir lassen die Schüler ein Kunstwerk, durch einen physikalischen Vorgang, zum Beispiel durch Verdunstung selbst gestalten. Auf diese Weise können wir sowohl beim Physikunterricht als auch bei Kunsterziehung helfen.



EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA

6500 Baja, Szegedi út 2.



Szettele Katinka

A HAZATÉRÉS ILLÚZIÓJA

IDENTITÁS ÉS ÖNMEGHATÁROZÁS FRANZ KAFKA *HAZATÉRÉS*
CÍMŰ MŰVÉBEN

A művészi kreativitás és kifejezőképesség kezdetektől magában hordozza a személyiség fejlődésének lehetőségét. Ahogy Vas József Pál fogalmaz: az alkotás során az ember az önmagához és a világhoz való viszonyát formálja.¹ Franz Kafka elbeszéléseit tekintve méginkább elmondható, hogy a szövegek terápiás folyamatot tükröznek, amelynek része az individuáció, vagyis a személy önmagává válásának folyamata. A *Séta hirtelen* című elbeszélésben² mindez a szöveg szintjén is megerősítést nyer:

„ha egyetlen elhatározásunk nyomán úgy tetszik, mintha minden elhatározás lehetősége ott feszülne bennünk, ha a szokásosnál jelentősebbnek tekintjük, hogy szükségesnél több az erőnk, hogy a leggyorsabb változást is előidézzük és elviseljük, és ha így nekivágunk a hosszú utcák során – akkor erre az estére teljességgel kiléptünk családunkból, mely a semmibe süllyed, míg mi magunk szilárdan, feketéllő erős körvonalakkal, combunk hátsó felét csapkodva, igaz alakunkká magasodunk.”

Kafka rövidprózájának olvasásakor a fentihez hasonló szövegekkel találkozunk, amelyek a személy identitását helyezik a fókuszba. A *Hazatérés (Heimkehr)*³ című elbeszélésben az egyén saját múltjához, családjához, gyerekkorához való viszony kerül előtérbe. A rövid, parabolisztikus szöveget a hagyatékből ismerjük, és ahogy a cím is sugallja, a történet a hazatérés helyzetét írja le, amikor az elbeszélő a szülői házhoz visszamegy, hazalátogat. A cselekmény egyetlen jelenetből, szituációból vagy méginkább történésből áll, amely a narratív formát tekintve a *Szemlélődés* című kötet darabjaival mutat rokonságot. A *Hazatérésben*, csakúgy, mint más prózai alkotásokban, elsődleges a narrátor viszonyulása a tárgyakhoz (ld. Tandori megjegyzése a kötet fordításával kapcsolatban⁴), miközben a szöveg úgymond a cselekvés és a történés között ingadozik.⁵

¹ VAS József Pál: *A kreatív folyamat jellemzői és dimenziói: spirituális, pszichikus és szomatikus*, 2006. (kézirat)

² KAFKA, Franz: *Séta, hirtelen*, In: Uő: *Elbeszélések*, Európa Könyvkiadó, Bp., 1973.

³ KAFKA, Franz: *Heimkehr*, In: Raabe, Paul (szerk.): Franz Kafka: *Sämtliche Erzählungen*, Fischer Taschenbuch, Frankfurt/M., 1970.

⁴ Tandori a kötet fordításával kapcsolatban megjegyzi, hogy a *szemlélet* szó kifejezőbb lett volna címenek: „Egy szemlélet megelőlegez bizonyos magatartásformákat, például a szereplők viszonyát bizonyos tárgyakhoz, jelenségekhez, vagy pedig – és ez az irodalmi fordítás témájában talán elsődlegesebb – a narrátor viszonyát tárgyaihoz, mely nyelvhasználatában jut kifejezésre.” ÉLES Árpád: *A szemlélők egyetértése – Franz Kafka Betrachtung című kötetének fordításairól = Szövegek között*, 2009/14. 62.

⁵ Uo.

Az elbeszélő a szülői ház udvarán áll és figyel. Megfigyeli a szerszámokat, a paraszti világ eszközeit, az apró történéseket: „A macska ott lapul a korlátan. Egy széttépett kendő, valaha játék közben bot végére tekeredett, meglibben a szélben.” Az érzékelés a külső világtól a belső felé fordul: az elbeszélő figyelme egyrészt a házban lévőkre terelődik, másrészt saját magát kérdezi: „Megérkeztem. Ki fogad majd? Ki vár a konyhaajtó mögött? A kéményből füst száll, főzik vacsorára a kávé. Meghitt-e, otthon érzed-e magad?” A kérdések, ahogy előbb a tárgyak, felsorolásszerűek és bizonytalanságot tükröznek. Az elbeszélő ambivalens érzésekkel viszonyul a szülői házhoz, saját múltjához és a családtagjaihoz. A hazatéréshez kapcsolódó, általában pozitív asszociációk elmaradnak (mint például otthonosság, meghittség, biztonság stb.), az intimitás megélése helyett a negatív érzelmek dominálnak: „Apám háza, igen, de hidegen sorakozik egymás mellett ez, az, mintha minden csak a maga dolgával törődne, amit egyrészt elfelejtettem, másrészt sosem ismertem.” A hazatérésben az elbeszélő számára az idegenség érzése a meghatározó. Az elbeszélő mindeközben mintha magával folytatna párbeszédet. Kérdései látszólag az udvarban szemlézett tárgyakra mint objektumokra irányulnak, azonban a háziak és a közte lévő viszonyra is érvényesek, amely önmeghatározása szempontjából egzisztenciális jelentőséggel bír. Ezt tovább erősíti, hogy a tárgyak, mintegy a családtagokat helyettesítve, megszemélyesített formában jelennek meg, és az intimitás és a figyelem hiányáról tanúskodnak: „mintha minden csak a maga dolgával törődne”.

Identitásunk, önazonosságunk és önbecsülésünk fontos építőköve a kötődési mintázat, amit otthonról hozunk, amit kisgyermekként, sőt csecsemőként megtanulunk. A pozitív önértékelés elengedhetetlen az identitás kialakulásához. Ez általában a szülőkhöz való biztonságos kötődésből ered, akiknél a gyermek mindenekelőtt védelmet keres. Így alakul ki a bizalom, a bensőséges kapcsolatok legfőbb összetevője. Jung komplexus-elméletében a komplexusok kialakulása szintén a gyermekkorhoz köthető: „a komplexusok a személyiség érzelmi (affektív) magjai; (...) amikor a csecsemő és a gyermek a számára fontos személyekkel érintkezik – ezek a vonatkoztatási személyek –, akkor komplexus jön létre (...) A komplexusok tehát leképezik a problematikus és a személyiségünket formáló kölcsönhatásokat, aztán gyermekkorunk és későbbi életünk kapcsolattörténeteit...”⁶

A gyermekkorhoz való kapcsolódást a szövegben a széttépett kendő képe érzékelteti, amely hasonlóan a többi tárgyhoz csak töredékesen idézi meg a múltat. Az eredeti német szövegben a „bot végére tekeredett” kifejezés helyén az „einmal im Spiel um eine Stange gewunden” sor szerepel, ahol a „gewunden” szóalakban benne van a seb jelentésű „Wunde” szó, amely nyelvi-poétikai megközelítésben megengedi, hogy a széttépett kendőt a gyermekkori sebzettség metaforikus kifejezőjeként értelmezzük.

Az idegen, hideg, távolságtartó apai világgal szemben a meleg konyha képe képviseli a pozitív anyai világot. Létünk visszatükrözése, elismerése, énképünk

⁶ KAST, Verena: *A személyiség születése. Szülőkomplexus, leválás, önálló én*, Park Kiadó, Bp., 1998, 30.

pozitív megerősítése kulcsfontosságú a személyiségfejlődésben, amely már a magzati korban kezdődik: „a magzatban kialakuló öntükröző képesség az anyai magatartás következménye, amely arra irányul, hogy egy másik élőlény létezését fogantatásától kezdve igazolja és érzelmeit megerősítse.”⁷ Az eredetileg pozitív anyakomplexus elemei⁸ azonban nem elegendőek ahhoz, hogy a hazatérést pozitív érzelmekkel töltsék meg. Az apai ház domináns, identitás meghatározó jelleggel bír: „mi vagyok nekik, még ha az apám fia vagyok is, az öreg gazdáé?”.

Az elbeszélő tehát nemcsak szemben áll a szülői házzal, hanem szembesül szüleivel, múltjával és önmagával is. Mindez térben és időben is kifejezésre jut, a konfrontáció azonban belül zajlik, az elbeszélő belső világában. A hazatérés – a jungi pszichológia alapján – egy újonnan felelevenített komplexus-helyzetként értelmezhető, amely olyan identitás-releváns emlékeket idéz fel, amelyek érzelmileg jelentősek, és az önbecsülésre, önértékelésre is hatással vannak.⁹ Kafka szövegében nem rajzolódik ki igazi emlékezés-történet, a tárgyak által megidézt múlt inkább epizódyszerű, amely érdekes módon hasonlóan tárolódik az emlékezetben, mint az ambivalens érzelmeket kiváltó, illetve azt aktiváló komplexusok: „egy epizódban nem csak két-három szó tárolódik, hanem egy időszak, egy cselekvés a hozzá kapcsolódó érzelmekkel, környezettel és kontextussal együtt.” (ford. szerző)¹⁰

A hazatérés helyzetére jellemző egyfajta térbeli és időbeli távolság: „És mert messziről fülelek, nem hallok semmit, csak egy könnyű óraütést, vagy legalábbis azt hiszem, hallok, gyerekkorom napjaiból.” Az érzelmi eltávolodás tehát nemcsak a családtagokhoz fűződő viszonyra, hanem a gyermekkori élményekre is érvényes. Az elbeszélő már nem úgy határozza meg magát, mint „az apa, az öreg gazda fia”, hanem a valódi énjét keresi, amely elsődlegesen az idegenség érzésében manifesztálódik.

„Még akkor is megéljük az identitásunkat, ha valaki olyasmit vár el tőlünk, amit a legbensőbb meggyőződésünkéből adódóan nem tudunk teljesíteni. [...] Én – valaki mással szemben. Ezek a helyzetek hasonlítanak azokhoz, amelyekben az ember idegennek vagy akár kítaszítottnak érzi magát. [...] Az identitásélményekkel kapcsolatban egyúttal a gyermekkori élmények is mindig tematizálódnak.”¹¹ (ford. szerző)

⁷ VAS József Pál: *A neuropszichoanalízis megalapozása*. Imágó Budapest, 2011/3. 30.

⁸ Pozitív anyakomplexusnak tekinthető mindaz, amit a gyermek anyainak él meg, és támogató élményt nyújt – vö. KAST, Verena (1998), 40-44.

⁹ KAST, Verena: *Trotz allem ICH: Gefühle des Selbstwerts und die Erfahrung von Identität*. Freiburg im Breisgau, 2008. 131.

¹⁰ „In einer Episode werden nicht einfach nur zwei oder drei Wörter abgespeichert, sondern ein Zeitraum, eine Handlung mit Emotionen, mit einer Umgebung, mit einem Kontext.” In: KAST, Verena 2008. 137.

¹¹ „Auch wenn jemand von uns etwas erwartet, was wir aus unserer innersten Überzeugung heraus nicht erfüllen können, [...] haben wir ein Gefühl von Identität. Ich – im Gegensatz zu jemand anderen. Diese Situationen gleichen denen, in denen man sich fremd oder gar ausgestoßen fühlt oder fühlte. [...] Im Zusammenhang mit Identitätserfahrungen werden immer auch Kindheitserfahrungen thematisiert.” In: KAST, Verena 2008. 21.

Az idegenség-érzet az elbeszélés zárlatában tovább erősödik: „Minél tovább tétovázunk az ajtó előtt, annál idegenebbek leszünk.” Az elbeszélő megtorpan az ajtó előtt, vonakodik vállalni a kontaktust, és talán a konfrontációt is. A „Ki fogad majd? Ki vár a konyhaajtó mögött?” kérdéseire (amely a következőképp is érthető: kik ők nekem, és ki vagyok én nekik?) nincs válasz, az elbeszélő nem tud kapcsolódni a konyhában ülőkhöz. A közeledéshez és a kopogtatáshoz hiányzik a bizalom, az elbeszélő magára marad nemcsak az elismerés, elfogadás iránti vágyával, de a vágyott individualitással is. Sőt, mitöbb, védekező magatartást vesz fel, és a családtagok gyanútlanágát a tudattalan kirekesztés aktusaként értelmezi.¹² Ugyanez jellemző a komplexus-helyzetekre is: nem a helyzetnek megfelelően viselkedünk, hanem érzelem alapján, a helyzeteket jórészt a komplexus felől értelmezzük.¹³ A „Mi lenne, ha most kinyitná valaki az ajtót, és valamit kérdezne?” gondolat kíséret a következőképp folytatódik: „Nem olyan lennék-e én is, mint aki meg akarja őrizni titkát?”. Az én-határok fontosságára Verena Kast szintén felhívja a figyelmet. Vagyis minél tisztábbak az én-határok, annál inkább a saját életünket éljük, amiből kifolyólag kevésbé kell ragaszkodnunk hozzájuk, tehát hamarabb válhatnak újra és újra átjárhatóvá.¹⁴

Az önmeghatározás ambivalens érzésekkel kísért útja az elbeszélésben mindvégig a kívülről való nézés és a belülről való megtapasztalás közötti feszültségmezőben zajlik.¹⁵ A szöveget egyszerre lezárja és kinyitja az elbeszélő, vagyis a titok valóban titok marad, viszont a megválaszolatlanul hagyott kérdés nyugtalanítóan hat az olvasóra, ezért továbbgondolásra ösztönöz. Mindez nem véletlen, Kafka paraboláira ugyanis jellemző az esetlegesség, vagyis hogy a cselekvésnek nincs igazi kontextusa, sem valódi alanya¹⁶, ami az értelmezési horizontot olyannyira kitágítja, hogy önkéntelenül kapaszkodókat keresünk. A legkézenfekvőbb megfeleltetést, behelyettesítést saját belső világunk adja, tehát nem áttételesen olvassuk a műveit, hanem közvetlenül, mintha önmagunkat próbálnánk megfejteni közben: „a modern parabola változatai a maguk sajátos módján az olvasót nem vagy nem csak pozitíve megfogható értelemhez vezetik el, hanem önmagához mint értelmezőhöz vezetik vissza.”¹⁷

¹² SCHLINGMANN, Carsten: *Franz Kafka*, Reclam (Literaturwissen), Stuttgart, 1995.

¹³ KAST, Verena 2008.

¹⁴ „Je klarer die Ichgrenzen sind, je besser wir uns als Ich in unserem Selbsterleben und Handeln von anderen Menschen unterscheiden können, je mehr wir dadurch auch unser eigenes Leben leben, desto weniger müssen wir auf unseren jeweiligen Ichgrenzen beharren, desto eher können sie auch immer wieder durchlässig werden.” In: KAST, Verena: *Der Weg zu sich selbst*. Düsseldorf, 2009, 21.

¹⁵ KAST, Verena 2008

¹⁶ „A *Séta*, *hirtelen* című parabolában az alany kérdése sokkal problematikusabb. A német „man” általános alany használata kijelölhetlenné teszi a szereplőt, végképp „érzet”-té. A német szövegben megvan a cselekvés és a cselekvés kilátásba helyezése közötti ingadozás; a harmadik személy hol konkrétan, hol üres helynek cseng a mondatokban.” In: ÉLES (2009), 68.

¹⁷ ELM, Theo: *A parabola mint „hermeneutikai műfaj”*, In: Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 2.*, Kijárat Kiadó, Budapest, 1998. 111.

A *Hazatérés* című elbeszélésben tehát nincs szó valódi megérkezésről, sokkal inkább a hazatérés illúziójáról beszélhetünk. Az elbeszélő belső világába nem csak betekintést nyerünk, hanem a karkai narrációnak köszönhetőnek a részesei is leszünk. Ahogy Éles Árpád fogalmaz: a parabola recepiója egy befejezetlen vonal, melyet meg kell hosszabbítani.¹⁸ Vagyis az önértelmezés kihívása, a titok megfejtése túlmutat az elbeszélés keretein: az individuáció egy mindenkit érintő, lezáratlan folyamat, amely lényegét tekintve nem más, mint hogy azzá váljunk, akik valójában vagyunk.

Irodalom

- ELM, Theo: *A parabola mint „hermeneutikai műfaj”*, In: Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 2.*, Kijárat Kiadó, Budapest, 1998.
- ÉLES Árpád: *A szemlélők egyetértése – Franz Kafka Betrachtung című kötetnek fordításairól = Szövegek között*, 2009/14. 63–77.
- KAFKA, Franz: *Séta, hirtelen*, In: Uő: *Elbeszélések*, Európa Könyvkiadó, Budapest, 1973.
- KAFKA, Franz: *Heimkehr*, In: Raabe, Paul (szerk.): *Franz Kafka: Sämtliche Erzählungen*, Fischer Taschenbuch, Frankfurt/M., 1970.
- KAST, Verena: *A személyiség születése. Szülőkomplexus, leválás, önálló én*, Park Kiadó, Bp., 1998.
- KAST, Verena: *Trotz allem ICH: Gefühle des Selbstwerts und die Erfahrung von Identität*, Freiburg im Breisgau, 2008.
- KAST, Verena: *Der Weg zu sich selbst*. Düsseldorf, 2009.
- SCHLINGMANN, Carsten: *Franz Kafka*, Reclam (Literaturwissen), Stuttgart, 1995.
- VAS József Pál: *A neuropszichoanalízis megalapozása*. Imágó Budapest, 2011/3. 30.
- VAS József Pál: *A kreatív folyamat jellemzői és dimenziói: spirituális, pszichikus és szomatikus*, 2006. (kézirat)

¹⁸ ÉLES 2009

Abstract

In der vorliegenden Arbeit wird auf das Thema der Identität durch die Analyse und die kreative Bearbeitung des Erzähltextes Heimkehr von Franz Kafka eingegangen. Die Herausbildung der Identität wird von dem Prozess der Individuation bzw. Selbstwerdung geprägt, das sich zu einem autonomen und gleichzeitig beziehungsfähigen Menschen zu entwickeln bedeutet. Durch die Textanalyse der Erzählung wird die Heimkehr als eine identitätsrelevante Erinnerung gedeutet, wobei ambivalente Emotionen und Komplexe des Erzählers aufgrund Kindheitserfahrungen aktiviert werden.

Szócs Krisztina

A COVID-19 OKOZTA DIGITÁLIS OKTATÁSRA ÁTÁLLÁS HATÁSA A NYELVTANULÓK AUTONÓMIÁJÁRA ÉS AZ ÖNÁLLÓ NYELVTANULÁSSAL KAPCSOLATOS MEGGYŐZŐDÉSEIKRE

Bevezetés

A 21. századi pedagógiai kutatások egyik központi témája az autonóm tanulás, amely a tanulási motiváció kutatási területéből kelt önálló életre. A tanulói autonómia legkorábbi meghatározása szerint¹ az autonóm tanuló képes irányítani saját tanulási folyamatát, a legáltalánosabban elfogadott definíció szerint² az autonóm tanulás során a diákok felelősséget vállalnak saját tanulási folyamatukért.

Ennek értelmében az önálló tanuló a tanulási folyamat aktív résztvevője, tisztában van az erősségeivel és a gyenge pontjaival, reflektál a saját tanulási folyamatára, tanulási stratégiákat alkalmaz, döntéseket hoz, kiegészítő eszközöket és segédanyagokat használ, megszervezi a saját, osztálytermen kívüli tanulását és a legtöbbet hozza ki az osztályteremben eltöltött időből.

Az autonómia leginkább abban a térben fejlődik, ahol a képesség, a vágy és a szabadság átfedésben van.³ Szabadság alatt az értendő, hogy a tanulók milyen mértékben irányíthatják saját tanulási folyamatukat. Ez az átfedés szűkösnek tűnhet, de a tanárok hatással vannak ezekre a területekre, befolyásolhatják tanulóik készségeit, a nyelvtanulási motivációjukat és diákjaik szabadságának mértékét a tanulás irányítására. Mivel lehetetlen tanórai keretek közt mindent megtanítani, amit a diákoknak tudniuk kell, és mivel a tanulás nem áll meg az osztálytermen kívül, olyan készségeket kell tanítani, amelyeket a tanulók más tanulási helyzetekben is alkalmazni tudnak majd. A 21. században a tartalmi tudás egyre inkább a készségbeli, a kompetenciabeli tudásra helyeződik át, ezért korunk oktatásának problémáira és kihívásaira az autonóm tanulási kompetenciák fejlesztése lehet az egyik válasz.

A tanulói autonómia fejlesztésének megközelítései

Az autonómiának több dimenziója és számos különböző formája van az egyéni és a kontextuális tényezőktől függően. Az önállóság szintjét a tanulásban befolyásol-

¹ HOLEC, Henri: *Autonomy and foreign language learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981.

² LITTLE, David: *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*, Authentik, Dublin, 1991.

³ BENSON, Paul: *Teaching and researching autonomy*, Routledge, New York, 2013. (Továbbiakban BENSON, 2013.)

ja a pillanatnyi lelkiállapot, motiváció szintje, szocioökonómiai háttér, tanulási kontextus, tantermi légkör, csoportdinamika, valamint az intézményi elvárások és korlátozások.⁴ A tanulók különböző módokon mutatnak önálló magatartást, ami az autonómia különböző megközelítéseihez vezet, amelyeket a tanulók autonómiájának előmozdítása érdekében szükséges követni.

A forrás-alapú megközelítés annak fontosságát hangsúlyozza, hogy a tanulók számára olyan anyagokat és erőforrásokat biztosítsunk, amelyek támogatják az önszabályozott tanulást.⁵ A hozzáférés az autentikus nyelvhasználat lehetőségeihez az intézményi ellenőrzés bevonása nélkül támogatja az élethosszig tartó tanulást, arra ösztönzi a tanulókat, hogy a tanári függőségből az autonómia felé mozduljanak el.

A technológiaalapú megközelítés szerint⁶ a technológia lehetőséget biztosít a tanulók számára, hogy átvegyék az irányítást a tanuláshoz; ezért erős potenciállal rendelkezik az autonóm magatartás kialakítására. A technológiával támogatott tanulásban való részvétel növeli az osztálytermen kívüli idegen nyelvű interakció lehetőségeit, támogatja a diákok saját tanulási folyamatának ellenőrzését és értékelését, valamint a döntéshozatalt⁷. Az infokommunikációs eszközökkel közvetített kommunikációban részt vevő tanulók magas szintű autonómiát és metakognitív tudatosságot mutattak, és különböző tanulási és kommunikációs stratégiákat használtak.⁸ Ugyanakkor az információhoz való korlátlan hozzáférés megfelelő útmutatás és visszajelzés nélkül valójában gátolhatja a tanulókat abban, hogy nagyobb felelősséget vállaljanak a tanulási folyamatban.⁹

Motiváció és tanulói autonómia

Az autonómiakutatások egyik fő területe a motiváció és az önszabályozó tanulás kölcsönhatása: a motiváció elengedhetetlen az autonóm tanulóhoz és az egyik legfontosabb előrejelzője a nyelvtanulás sikerességének.¹⁰ A kutatások alapján az autonóm tanulók örömet szereznek és kompetensebbnek érzik magukat a tanulásban,¹¹ alátámasztva a belső motivációt, az önszabályozást és az autonómiát.

⁴ BENSON, 2013.

⁵ BENSON, 2013; GARDNER, David–MILLER, Lindsay: *Managing self-access language learning: Principles and practice*, System, 39., 2011.

⁶ BENSON, 2013.

⁷ REINDERS, Hayo–WHITE, Cynthia: *Learner autonomy and new learning environments*, Language Learning & Technology, 15., 2011. 1-3. (Továbbiakban REINDERS–WHITE, 2011.)

⁸ FIGURA, Klaudia–JARVIS, Huw: *Computer-based materials: A study of learner autonomy and strategies*, System, 35., 2007, 448–468.

⁹ REINDERS–WHITE, 2011.

¹⁰ BENSON, 2013.

¹¹ USHIODA, Emma: (2006). *Language motivation in a reconfigured Europe: access, identity, autonomy*, Journal of Multicultural and Multilingual Development, 27/2., 2006, 148–161.

közötti kapcsolatot,¹² illetve a tanulói autonómiáját a nyelvtanulók motiválására szolgáló „tízparancsolat” egyikeként azonosítva.¹³

Meggyőződések és a tanulói autonómia

A tanulói meggyőződések, mint az egyéni különbségek változója, hatással vannak a tanulási folyamat eredményességére, a stratégiák alkalmazására, osztálytermi viselkedésre, befolyásolják a döntéshozatalt,¹⁴ ezért megértésük közelítheti egymáshoz a tanulási folyamatban részt vevő feleket, segíthet a tanároknak megérteni azokat az elvárásokat, amelyekkel diákjaik érkeznek a nyelvórára, és azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják a nyelvtanulás hatékonyságát.¹⁵ Ha a meggyőződések egybeesnek az elvárt és bevált gyakorlattal, növelik a tanulás hatékonyságát, fordított esetben akadályozzák annak sikerét, illetve nyelvtanulási szorongáshoz vezethetnek.

A kutatások egybehangzóan alátámasztják, hogy a tanulók autonómiájával kapcsolatos meggyőződései nincsenek teljes átfedésben a viselkedésükkel – a meggyőződések több okból sem mindig vezetnek egyenesen autonóm magatartáshoz, tehát a tényleges önszabályozott tanulás mértéke elmarad a vélt felelősség mögött.¹⁶ Ennek egyik oka vélhetően az, hogy a diákok olyan kontextusban szocializálódtak, ahol a tanárok szerepe a tekintélyhez kapcsolódik, ezért a diákok nem vállalnak felelősséget a saját tanulási folyamatukért, hanem inkább a tanáraikra támaszkodnak, hogy iránymutatást és információt nyújtsanak számukra.¹⁷

A tanulásban való önszabályozás mértékét a kortársak hatása is befolyásolja, ahogyan a külföldi tanulmányok során gyűjtött tapasztalatok befolyásolják a nyelvtanulással és tanulói autonómiával kapcsolatos meggyőződések kialakulását.¹⁸

¹² CSIZÉR Kata–KORMOS Judit: *A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata*, Magyar Pedagógia, 112/1., 2012, 3–17.

¹³ DÖRNYEI Zoltán–CSIZÉR, Kata: *Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study*, Language Teaching Research, 2/3., 1998, 203–229.

¹⁴ COTTERAL, Susan: *Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs*, System, 23/2., 1995, 95–105.; HORWITZ, Elaine: *The beliefs about language learning of beginning university foreign language students*, Modern Language Journal, 72/3., 1998, 283–294. (Továbbiakban HORWITZ, 1998.)

¹⁵ HORWITZ, 1998.

¹⁶ CHANG, Lilian Ya-Hui: *Influences of group processes on learners' autonomous beliefs and behaviours*. System, 35/3., 2007, 322–337. (Továbbiakban CHANG, 2007.); ÉDES, Csilla: *Teachers know best: Autonomous beliefs and behaviours of English majors. A case study of three first-year students at Eötvös József University*, UPRT, 2008, 43–58. (Továbbiakban ÉDES, 2008.); SZÓCS Krisztina: *Language learners' beliefs about learner autonomy and their reported practices: A questionnaire study*, UPRT, 2017, 47–69. (Továbbiakban SZÓCS, 2017.)

¹⁷ SZÓCS, 2017.

¹⁸ CHANG, 2007.

A tanulói autonómia hazai vonatkozásai

Több elemzés veszi górcső alá, milyen hatékonysággal működnek azok a tanári kezdeményezések, amelyek a tanulók autonómiáját célozzák növelni, míg más elemzések azokat az önszabályozó stratégiákat mérik fel, amelyek a diákok autonóm tanulását segíthetik. A hazai közoktatási környezetben végzett kapcsolódó vizsgálatokból kiderült, hogy az autonóm tanulásra való hajlandóság fordítottan arányos az életkor változásával¹⁹ és különbség mutatkozik a különböző iskolatípusok között.²⁰

Nem sokkal több optimizmusra adnak okot a felsőfokú tanulmányaikat végzők bevonásával végzett kutatások sem: gyakran a tapasztaltabb nyelvtanulókat is kihívások elé állítja a tanulási folyamatuk irányítása.²¹ Ez azért is jelenthet problémát, mert ebben a tanulási környezetben fokozottan szükség van az önállóságra és az önszabályozó tanulási lehetőségek kihasználására, mint a köznevelésben. Ezek az eredmények arra mutatnak, hogy igazán fontos az összefüggések feltárása a közoktatásban, hiszen ennek az időszaknak lenne az egyik feladata, hogy sikeres alapokat teremtsen a felsőfokú tanulmányokhoz.

A 2020-ban kényszerből bevezetett digitális tanrend nyomán világossá vált, hogy korunk egyik legfontosabb kompetenciaterülete a tanulói autonómia maximális fejlesztése. A NAT 2020²² megújult verziójában az önálló nyelvtanulóvá válás egészen új részletezettséggel és súllyal jelenik meg a korábbi verziókhöz képest: 1) az önálló nyelvtanulóvá válás és 2) a digitális eszközök és felületek használata célnyelven. Az önálló nyelvtanulás készségként jelenik meg, a különböző pedagógiai szakaszokban a korosztályhoz illeszkedő elvárásokkal: nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiák, nyelvtanulási célok, a haladás értékelése, valós nyelvhasználat és digitális nyelvhasználat. A digitális eszközök és felületek használata a célnyelven is olyan készség, mely külön tanulási eredmények szintjén is megjelenik a 2020. évi NAT-ban, kihangsúlyozva, hogy a tanulónak képessé kell válnia digitális csatornákon és eszközökön is szövegalkotásra, szövegértésre és interakcióra a célnyelvi sajátosságoknak is megfelelő módon

¹⁹ CSIZÉR Kata–ÖVEGES Enikő: *Nyelvtanulási autonómia és nyelvi tervezés: egy vegyes módszerű kutatás eredményei*, Modern Nyelvoktatás, 26/1–2., 2020, 44–58.; ALBERT Ágnes–TANKÓ Gyula–PINIEL Katalin: *A tanulók válasza a 11. évfolyamon*, In: ÖVEGES Enikő–CSIZÉR Kata (szerk): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés*. Budapest: OH-EMMI, 2018, 90–160.

²⁰ NIKOLOV Marianne–ÖVEGES Enikő: *Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és eredményei a szakképző intézményekben*, 2012. http://tamop311.ofi.hu/7-2-1#_produktumok

²¹ ASZTALOS Réka–SZÉNICH Alexandra: *Az autonóm nyelvtanulás támogatása felsőoktatási intézményi keretek közt – Hallgatói preferenciák*, Budapest, Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete, 2018, 287–300.

²² *Nemzeti Alaptanterv*, Magyar Közlöny, 17, 2020, 290–446.

A kutatás

A jelen vizsgálat egy dél-magyarországi technikumban készült, amely középfokú informatikai, közgazdaságtani és pedagógiai képzéseket nyújt. A négyéves oktatásra épülően az iskola kétéves középfokú oktatást kínál informatika logisztika, pedagógia és számvitel területeken. A kutatás idején az iskola 54 teljes és 7 rész-munkaidős tanárt foglalkoztatott, összesen 642 diákkal. A diákok két idegen nyelv közül választhatnak, angolt vagy németet. Összesen 479 diák tanult angolul, és 163 diák németül. A legtöbb tanuló motivált és folytatni kívánta tanulmányait: a 2021 nyarán az iskolában végzett diákok 37%-a a felsőfokú végzettséggel, további 43% pedig az intézmény által indított középfokú programokra iratkozott be, 15% más középfokú programokban tanult tovább.

A teljes 9., 10. és 11. évfolyam részt vett a vizsgálatban az alábbiak szerint:

2019: n = 324, 172 fiú, 152 lány, 26% német, 74% angol

2020: n = 317, 170 fiú, 149 lány, 24% német, 64% angol

2021: n=309, 165 fiú, 144 lány, 23% német, 67% angol.

A résztvevők életkora 14 és 18 év között változott, a kutatás idején a diákok 1-13 évig tanultak idegen nyelvet.

A Covid-19 járványhelyzetre reagálva 2020. március 17-től az általános és középfokú oktatás az osztálytermi, jelenléti oktatásról digitális oktatásra váltott, az egyes intézmények lehetőségeiktől függően különböző online platformokat használva. A kutatásban részt vevő intézmény a Microsoft Teams-t használja az online oktatás fő felületének. A váltást rendszeres pedagógusképzés előzte meg, a diákcsoportokat előre létrehozták, így a változás más intézményekhez képest viszonylag zökkenőmentes volt.

A kutatás kérdései

Nyelvtanárként szerzett tapasztalataim alapján érzékeltem a nehézségét, hogy az diákjaim autonómiáját előmozdítsam iskolai kereteken belül és azon kívül. Munkámmal összhangban fontosnak éreztem, hogy azonosítsam és megértsem azokat a tényezőket, amelyek a tanulók önszabályozó tanulásának fejlődéséhez vezetnek. Ezért 2014 óta a 9., 10. és 11. évfolyamos tanulókat arra kérem, hogy minden tanév végén válaszoljanak meg egy kérdőívet a nyelvtanulásban való autonómiájukkal kapcsolatos meggyőződéseikről és annak a tanulás során tanúsított viselkedésükben való megnyilvánulásáról. A jelen vizsgálat a következő kérdésekre kereste a választ:

A Covid-19 okozta digitális oktatás

a.) milyen mértékben befolyásolta a diákok autonóm meggyőződése és viselkedése közötti kapcsolatot?

b.) az autonóm tanulás mely területeit érintette leginkább?

Adatgyűjtés és -elemzés

Az adatgyűjtéshez használt módszer megválasztását és az adatgyűjtő eszköz megtervezését a számos tényező által befolyásolt meggyőződések összetett jellege határozta meg.²³ A kérdőív pilotálását követően az eszköz végleges változata magyar nyelven kért demográfiai adatokat életkorról, nemről, illetve nyelvtanulási tapasztalatokról. Az eszköz fő része 18 zárt kérdésből állt egy négyponos Likert skálán, amelyek arra kértek választ, hogy a tanulók milyen mértékben gondolják, hogy az ő felelőségük önállónak lenni a tanulási folyamat különböző területein (1: nem felelős, 2: egy kicsit felelőségteljes, 3: bizonyos mértékig felelős, 4: főleg felelős), illetve, hogy milyen mértékben cselekednek ennek megfelelően (1: soha, 2: néha, 3: gyakran, 4: általában).

A kérdőívet a résztvevők 2019-ben papíralapon, míg 2020-ban és 2021-ben a Microsoft Forms felületén töltötték ki. A Likert-típusú válaszok négy válasz opciójának szimmetriája miatt feltételeztem, hogy a szomszédos opciók egyenlő távolságra vannak egymástól és a változókat intervallumadatokként kezeltem. A tanulmány a 2019-ben, 2020-ban és 2021-ben gyűjtött adatokat hasonlította össze, statisztikai elemzés alá vetve a kvantitatív adatokat.

Eredmények

Amint azt a korábbi kutatások kimutatták, a tanulók autonóm meggyőződése nem mindig eredményezett autonóm viselkedést.²⁴ Az eredmények összevetése három egymást követő évben segített részletesebb képet alkotni tanulók meggyőződései és viselkedése közti kapcsolatról, illetve annak változásáról a vizsgált időtartam alatt, ahogyan az a lenti táblázatban látható.

Mennyire az én felelőségem?			Állítás	Milyen mértékben gyakorlom?		
2019	2020	2021		2019	2020	2021
3,07	3,2	3,27	Azonosítom az erős és a gyenge pontjaimat	2,6	2,94	3,0
3,45	3,58	3,5	Saját célokat tűzök ki a nyelvtanulásban	3,0	3,0	2,8
3,18	3,10	3,4	Eldöntöm, hogy mit tanuljak a tanórán kívül	2,58	2,88	2,8
3,01	2,85	3,0	Felmérem fejlődésem sikerét	2,7	2,71	2,9

²³ BORG, Simon: *Teacher cognition and language education. Research and practice*, Continuum, London, 2006.

²⁴ CHANG, 2007.; ÉDES, 2008.

3,23	3,14	3,13	Fenntartom az érdeklődésem a nyelvtanulás iránt	3,02	3,1	3,0
2,83	2,78	2,62	Társaimtól is tanulok, nem csak a tanáraimtól	2,76	2,75	2,6
3,12	3,11	3,0	Nyelvtanulói önállóságom növekszik	2,87	2,87	2,85
3,11	3,32	3,8	Önállóan is fejleszttem nyelvtudásomat	2,81	2,87	2,9
2,19	2,46	2,4	Véleményt nyilvánítottam arról, hogy mit tanuljunk az órán	2,09	1,71	1,91
3,02	3,06	3,12	Összes	2,71	2,75	2,75

A kérdőívre adott válaszok összesítése

Ami az önálló tanulással kapcsolatos meggyőződéseiket illeti, a diákok az első két évben a legnagyobb és a harmadik évben is stabilan nagy felelősséget mutattak saját tanulási céljaik kitűzése iránt. 2019-ben a diákok magas pontszámot értek el a nyelvtanulás iránti érdeklődésük ösztönzésében és annak eldöntésében, hogy mit tanuljanak az osztálytermen kívül, 2020-ban magasabb szintű felelősséget mutattak erősségeik és gyengeségeik azonosításában és a nyelv felfedezésében a tanár segítsége nélkül, míg 2021-ben kiugróan magas pontszámmal (3.8) válaszoltak vélték úgy, hogy az ő felelősségük, hogy önállóan fejlesszék nyelvtudásukat. Ennek oka lehetett a digitális oktatás időszakában használt felület iránti növekvő bizalom, a tudatosabb, rutinosabb eszközhasználat, valamint a nyelvtanuláshoz használt sokrétű források, tananyagok megismerése. A vizsgált időszakban növekedést mutatott az igény, hogy a diákok döntést hozhassanak a nyelvóra tartalmával és órán kívüli tanulási lehetőségekkel kapcsolatban, illetve szintén növekedett az erősségek és gyengeségek azonosítása iránti felelősségérzet.

Másrészt, a kutatás rávilágított, hogy a vizsgált területek közül a diákok továbbra is legkevésbé érezték magukat felelősnek, hogy véleményt nyilvánítsanak arról, hogy mit tanuljanak az órán, annak ellenére, hogy a vizsgált időszak alatt nőtt a felelősségérzet ezzel kapcsolatban. Tartós csökkenést mutatott (2,83/ 2,78/ 2,62) a diáktársaktól való tanulás iránti felelősség. Ebben nagy valószínűséggel közrejátszhatott a digitális oktatással járó elszigeteltség, ami a fizikai jelenlét hiányából adódott. Az eredmények azt mutatták, hogy a nyelvtanulók autonómiájának különböző területein az észlelt felelősség összességében csak kismértékben növekedett (3.02/ 3.6/ 3.12).

Az autonóm magatartás területeit illetően mindhárom adatkészlet azt mutatta, hogy a diákok leggyakrabban saját tanulási célokat tűztek ki és saját érdeklődésüket ösztönözték a nyelvtanulás iránt. Továbbá a vizsgált időtartam alatt annak ellenére, hogy alacsony pontszámot értek el, az erősségek és gyengeségek azonosítása (2,6/ 2,94/ 3,0), annak eldöntése, hogy mit tanuljanak az osztálytermen kívül (2,58/ 2,88/ 2,8), valamint saját fejlődésük sikerének felmérése (2,7/ 2,71/ 2,9) mutatta a legjelentősebb növekedést.

A diákok arról számoltak be, hogy abban voltak a legkevésbé önállóak, hogy véleményt nyilvánítsanak arról, hogy mit tanuljanak az órán (2,09/ 1,71/ 1,91) a legnagyobb csökkenést mutatva a vizsgált időszakban. A kutatás megállapította, hogy az autonóm nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződésekhez hasonlóan a autonóm viselkedések is enyhe pozitív változáson mentek keresztül (2,71/ 2,75/ 2,75).

Ami a vélt felelősség és a tanulásba megnyilvánuló viselkedések közötti kapcsolatot illeti, az értékekben a legnagyobb közeledés a fejlődés sikerének felmérésében, a nyelvtanulás iránti érdeklődés fenntartásában, illetve a társaktól való tanulás területein volt látható. A meggyőződések és a tényleges gyakorlat a saját célokat kitzúzése ki a nyelvtanulásban, eldönteni, hogy mit tanuljanak a tanórán kívül és véleményt nyilvánítani arról, hogy mit tanuljanak az órán területeken távolodott el leginkább egymástól a vizsgálat ideje alatt.

Összehasonlítva, hogy a tanulók milyen mértékben tartották saját felelőségüknek, hogy önállóak legyenek a nyelvtanulásban (3.02/ 3.6/ 3.12), és hogy ez milyen mértékben jelent meg a gyakorlatban (2.71/ 2.75/ 2.75) a vizsgált időszakban, látható, hogy a diákok autonóm viselkedése a nyelvtanulásban elmaradt vélt felelőségük mögött, és hogy a digitális oktatásra való áttérés időtartama nem befolyásolta számottevően a meggyőződések és a viselkedés közötti kapcsolatot.

Összefoglalás

A kutatás rávilágított arra, hogy nem teljes az átfedés a tanulói meggyőződések és viselkedést tekintve a tanulói autonómiával kapcsolatban. A diákok autonóm meggyőződését és viselkedését illetően a jelen kutatás eltérést tárt fel a meggyőződések javára, ami arra utal, hogy a diákok viselkedése elmaradt vélt felelőségüktől: a nyelvtanulók önálló tanulással kapcsolatos meggyőződése nem eredményezett autonóm viselkedést. A kérdőíves vizsgálat rámutatott az ellentmondásra, amely az ideális és a valós felelősségvállalás között feszült. A digitális oktatásnak való kitettség mértéke nem befolyásolta a diákok autonóm meggyőződése és viselkedése közötti kapcsolatot. Feltehetőleg, mivel a tanulók olyan pedagógiai kontextusban szocializálódtak, ahol a tanári szerepekhez hagyományosan az autoritás fogalma társult, szívesebben támaszkodtak a tanárra, mint irányítóra és információforrásra, mint hogy felelősségteljesen kézbe vegyék a saját nyelvtanulásuk folyamatát.

További kutatás szükséges annak érdekében, hogy betekintést nyerjünk az eredmények okaiba. Mivel a megalapozatlan meggyőződések nyelvtanulási szorongáshoz vezethetnek, hátráltatva a nyelvtanulás sikerességét, míg a várható jó gyakorlattal egybeeső meggyőződések növelik a hatékonyságot, fontos a tanárok szerepének és a digitális oktatáshoz való hozzáállásának mélyebb vizsgálata, hogy megértsük a tanulói meggyőződések és viselkedések közötti kapcsolatot.

Irodalom

- ALBERT Ágnes–TANKÓ Gyula–PINIEL Katalin: *A tanulók válaszai a 11. évfolyamon*, In: ÖVEGES Enikő–CSIZÉR Kata (szerk): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés*, Budapest: OH-EMMI, 2018, 90–160.
- ASZTALOS Réka–SZÉNICH Alexandra: *Az autonóm nyelvtanulás támogatása felsőoktatási intézményi keretek közt – Hallgatói preferenciák*, Budapest, Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete, 2018, 287–300.
- BENSON, Paul: *Teaching and researching autonomy*, Routledge, New York, 2013. DOI:10.4324/9781315833767
- BORG, Simon: *Teacher cognition and language education. Research and practice*, Continuum, London, 2006.
DOI: <https://doi.org/10.1177/13621688080120030702>
- CHANG, Lilian Ya-Hui: *Influences of group processes on learners' autonomous beliefs and behaviours*, System, 35/3., 2007, 322–337.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.03.001>
- CSIZÉR Kata–KORMOS Judit: *A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata*, Magyar Pedagógia, 112/1., 2012, 3–17.
- CSIZÉR Kata–ÖVEGES Enikő: *Nyelvtanulási autonómia és nyelvi tervezés: egy vegyes módszerű kutatás eredményei*, Modern Nyelvoktatás, 26/1–2., 2020, 44–58.
- COTTERAL, Susan: *Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs*, System, 23/2., 1995, 95–105.
- DÖRNYEI Zoltán–CSIZÉR, Kata: *Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study*, Language Teaching Research, 2/3., 1998, 203–229. DOI:10.1191/136216898668159830
- ÉDES, Csilla: *Teachers know best': Autonomous beliefs and behaviours of English majors. A case study of three first-year students at Eötvös József University*, UPRT, 2008, 43–58.
- FIGURA, Klaudia–JARVIS, Huw: *Computer-based materials: A study of learner autonomy and strategies*, System, 35., 2007, 448–468.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.07.001>
- GARDNER, David–MILLER, Lindsay: *Managing self-access language learning: Principles and practice*, System, 39., 2011.
DOI:10.1016/j.system.2011.01.010
- HOLEC, Henri: *Autonomy and foreign language learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981.
- HORWITZ, Elaine: *The beliefs about language learning of beginning university foreign language students*, Modern Language Journal, 72/3., 1998, 283–294.
DOI: <https://doi.org/10.2307/327506>
- LITTLE, David: *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*, Authentik, Dublin, 1991.

Nemzeti Alaptanterv, Magyar Közlöny, 17., 2020, 290–446.

NIKOLOV Marianne–ÖVEGES Enikő: *Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és eredményei a szakképző intézményekben, 2012.*

http://tamop311.ofi.hu/7-2-1#_produktumok

REINDERS, Hayo–WHITE, Cynthia: *Learner autonomy and new learning environments*, *Language Learning & Technology*, 15., 2011, –13.

SZÓCS Krisztina: *Language learners' beliefs about learner autonomy and their reported practices: A questionnaire study*, UPRT, 2017, 47–69.

USHIODA, Emma: *Language motivation in a reconfigured Europe: access, identity, autonomy*, *Journal of Multicultural and Multilingual Development*, 27/2., 2006, 148–161. <https://doi.org/10.1080/01434630608668545>

Abstract

Learner autonomy and its implications for learning have been widely researched, revealing that autonomy is closely interconnected with motivation and associated with success in language learning. The present study addressed the influence of the change from classroom-based education to emergency remote teaching and learning applied in two phases during the Covid-19 pandemic situation.

The research looked into the possible changes in language learners' beliefs and their reported behaviour concerning autonomous language learning during these periods in a Hungarian secondary school. The study involved all the 9th, 10th and 11th graders of the school. The research intended to reveal if the extent of exposure to digital education impacted the relationship between students' autonomous beliefs and behaviours, whether students took responsibility for their own learning or relied to the same extent on their teachers to provide them with information and instruction preceding the examined period

Tóth Sándor Attila

**DOBAI PÉTER VERSEI KISFALUDY KÁROLY
FESTMÉNYEIRŐL**

– részlet készülő Dobai költészetét tárgyaló monográfiánkból –

1. „Tengeri és levegői vihar” (1910 körül)



Kisfaludy Károly: Tengeri és levegői vihar (1. kép)

Védett szellem-sziklavár alatt
fehéren robban egy előbb még szénszínű áradat,
egyszerre a láthatárral: egy bárka omlik össze,
palánkja bölcsőként ring, dajkája csontváz,
5 hajóroncs zuhan zúzott, morajló partkövekre,
pár kicsavart cölöpre, hullámok vad vetélőire,
sirály bukik fölé kegyetlen körözésből alá, le,
szirtek mögött, már menedékben, embercsoport,
10 mesél, mesél a festmény, a felhőknek fent és
lent a veszett vizeken: villanó torkolatfény,
álomvihar, túl a valóságon
és túl az álmon: XIX. századi remény.¹

¹ DOBAI Péter: *Vitorlák emléke*. Orpheusz, Bp., 1994. 115.

Kisfaludy Károly (1788–1830) az irodalomban és képzőművészeti, festői ambíciói s munkássága

A Mohács költőjének („Hősvértől pirosult gyásztér, sóhajtva köszöntlek, / Nemzeti nagylétünk nagy temetője, Mohács!), Kisfaludy Károly irodalmi műveinek (különösképpen drámáinak!) számbavétele külön feldolgozást igényelne.² Így röviden csak néhány életrajzi adatról, verseiről s festményeiről szólunk.

Kisfaludy élete s jelentősége irodalmunkban (dióhéjban)

Kisfaludy Károly költő, drámaíró, festő. A reformkori irodalmi élet fő szervezője, az Aurora szerkesztője, az Aurora-kör elindítója, a magyar novella egyik első meghonosítója, Kisfaludy Sándor öccse. „Bátyja példája s a pesti magyar játékszín voltak első ösztönzői” – írja Horváth János, majd így folytatja: „De bátyjától hovatovább más, részben kazinczyas irányba tért el, drámái pedig akkor arattak sikert, amikor a pesti magyar játékszín megszűnt. Ennek ellenére Pest irodalmi központtá való emelkedésében övé a legfőbb szerep. Ő az első igazán városi író. A megélhetés elemi igénye hajtotta ki a nyilvánosság elé [...]. Az írás, mint öncélú hivatás, neki jutott először osztályrészévé. [...] Míg e részben bátyja nyomdokain járt, másfelől elég hajlékony volt, hogy magáévá tegye az újabb fejleményeket is: tanítványa legyen nemcsak Kisfaludy Sándornak, hanem Kazinczy Ferencnek is, s nemzeti szellem s nemzetközi művészi forma addigi ellentéteit összebékítse.”³

Kisfaludy Károly irodalmi szerepe elvitathatatlan, hiszen drámaírói ambíciói, prózai elbeszélései, valamint versei számottevőek.

Élete mozgalmas, majdhogynem regényszerű, hiszen nyolcadik gyerekként való születése anyja halálába került. Innen eredeztetik atyja ridegségét iránta. A gimnáziumban rossz tanuló, így 1803-ban az V. osztályban való bukása miatt katonai nevelőintézetben találjuk, majd gyalogos kadét, s részt vett az 1805. évi Napóleon elleni észak-itáliai harcokban. 1809-ben már hadnagy, nem sikerül átmennie azonban a nemesi insurrectio hadaihoz. 1811-ben lépett ki a szolgálatból.

A seregből távozván „vándorútja” következett. Apja, szülőhelyéről, tétről elküldve barátoknál és ismerősöknél keresett szállást Somogyban, Zalában, közben Bécsbe készült, majd hazatérve végképp pesten lakott. Drámáival, majd az

² Kisfaludy Károlyról a következő feldolgozásokat tanulmányoztuk: TOLDY Ferenc: *Kisfaludy Károly élete*, Egyetemi Ny., Buda, 1832.; ERDÉLYI János, *Kisfaludy Károly = Uő.: Pályák és Pálmák*, Franklin-Társulat, Bp., 1886. 104–145.; BÁNÓCZI József: *Kisfaludy Károly és munkái*, I–II., Bp. 1882–1883; HORVÁTH János: *Kisfaludy Károly és íróbarátai*, Művelt Nép, Bp., 1955. 5–94. VÁYERNÉ ZIBOLEN Ágnes: *Kisfaludy Károly. A művészeti romantika kezdetei Magyarországon*, Akadémiai, Bp., 1973. L. még: PINTÉR Jenő: *Magyar irodalomtörténet*, 5., Stephaneum nyomda és könyvkiadó, Bp., 1932. 499–562.; *A magyar irodalom története 1772-től 1839-ig*, szerk. PÁNDI Pál, Akadémiai, Bp., 1965. 396–412. L. ott az irodalomjegyzéket is.

³ HORVÁTH, 1955. 7.

irodalmi élet szervezőjeként emelkedett ki. Irodalmi sikere az *Auróra* című lap megindítása is.



Kisfaludy Károly – Michael Hoffman rézmetszete (1810): részlet (2. kép)

Már 1805-től írt verseket, s költeményeinek három tárgykörét nevezi meg Horváth: az ember a szerelem és a haza. A következőkben határozza meg költészetének lényegét: „Mindjárt az első neológkölteményeiben megüti mindháromnak a hangját: Élet és phantasia, A nyugtató, s a Honvágó című verseivel. Mindhárom csoport versei azonban egyazon lírai rendszerbe tartoznak, valamennyit egyazon életszemlélet sugalmazza. Sajátjuk általában, valami elméletiség; sugalmazójuk nem alkalmi élmények és változatos érzelmek, hanem egy ideális életszemlélet állandó változatlan líraisága. Ez életszemlélet valót és ideált, sorsot és képzelődést, földit és égit állít szembe egymással, s ezek ellentéteinek átélése teszi a költő »élményét«, melyet vagy mint jelenvalót, aktuálist tár fel, vagy mint egykorit, felidéz, elbeszél. A való, a sors, a földiség fájó teher a lelken, s a képzelőerő jelenti számára az ideálba, a vágyak honába való menekvést, az »istenülést«, az inspirációt.”⁴

Jelentőségét s emlékét őrizte az 1836-ban megalakult Kisfaludy-társaság, amelynek kezdeti célja műveinek összkiadása volt.

⁴ HORVÁTH, 1955. 77.

Kisfaludy Károly festészete s két tájképe: a tengeri vihar és a holdfényes kikötő

A lírai szemlélethez talán szorosabban kapcsolódik a festői látásmód s a festészet, amellyel ugyancsak korán kezdett el foglalkozni s végigkísérte pályáját. Képzőművészi hajlamáról s munkáiról Vayerné Zibolen Ágnes kismonográfiája számolt be.⁵ A bécsi évekre teszi képzőművészeti jártasságának kialakulását, majd első illusztrációit, rézmetszeteit, tus-akvarell másolatait hazatéréséhez követi (1816–1822), majd 1825-ig irodalmi sikerei mellé zárkóztatja újraéledő festői munkásságát is, végül 1826-tól a történelmi és irodalmi témák megjelenését taglalja művészetében.

A festői pályakezdekről Vayerné a következőket idézi önéletrajzi leveléből s így kommentálja: „»Létemet kell biztosítanom. A festés művészete, melyet zsenge koromtól fogva különösebben kedveltem, erre nézve a legjobb eszköznek tetszett. Nagy örömmel látám magamat szabadon a világban kóborolni s a halhatatlanság nimbuszát homlokomon ragyogni. Ez a kedvelt eszmém azután háttérbe szorítja minden egyéb vágyamat; abbeli büszkeségem pedig, hogy rokonaim kegyelméből megélni nem akartam, legyőzött velem minden akadályt, s így sikerült kivinni tervemet, mely engemet császár-királyi tisztből és magyar földesúrból festővé teremtett át.« – Gyermekkori rajzai, melyeket Akadémiánk Kisfaludy Sándor hagyatékából őriz, katonai bizonyítványa, melynek »Tehetség« rovatában »sok«, az »Egyéb ismeretek« mellett a »katonai rajztudás és magyar költészet« állott, indították a fenti optimizmusra.”⁶

Toldynál viszont a *Kisfaludy Károly' élete* című írásában a későbbiekre vonatkozóan ezt olvassuk: „A' festés neki ezen időszakban ada élelmet, de nem anynyi örömet is, mint magának ígére, midőn vándorbotjához nyúlt. Lelke a' szabadságon függött; neki pedig mesterséget nem szabad kény, hanem szükség szerint kelle űznie. Egykor, tán 1826, virító egészsége' napjaiban egy felette szép májusi délután hozzá menék, őt négy fal közül szabadba hívni: de ő nem jöve: »Mit nekem a szép idő? – monda vászna előtt ülén, 's egy hajótörést festvén olajban – annál e' képet jobb szeretem, ha el nem is készül. Volt idő, mikor egyetlen egy napsugár is vágyást költe bennem élni a' kínálkozó természet' örömeivel; de sírva folytattam a megrendelt ocsmány arcot, mert – pénz kellett! Most, hála isten! mehetnék, de ezt inkább szeretem, mert szabad akaratból készítem.«”⁷

Ismert, hogy költői és festői indulása is az 1804–1811 közé eső időszakra esik, versei, sőt első drámái ugyancsak ebből az időből származnak és első festői kísérletei is. Festői ambíciói azonban Bécsben bontakoznak ki (1812–1816). Bécs

⁵ L. VAYERNÉ ZIBOLEN, 1973.

⁶ Uo., 13. A levélrészlettel kapcsolatban lábjegyzetben jelzi (30.), hogy a német nyelvű önéletrajzi levél fordítása Bánóczi könyvéből (Uő., *Minden munkái*, 1893. VI. köt. 445.) való.

⁷ TOLDY, 1832. 10.

meghatározó akadémiai irányzata fügeli klasszicizmus, bár rajzairól igen, de bécsi nagyobb festményéről nincs tudomás.

Jelentős tájképfestészete azonban később alakul ki, ami a bécsi akadémia hatását mutatja. A tájképfestészeti osztályt a 18. század közepe óta a következő mesterek képviselik leginkább: Christian és Friedrich Brand, Michael Wutky, majd Laurenz Janscha. Vayerné így ír: „A hagyományokat őrző akadémiai oktatás a nagy flamand és holland iskolapéldákat, valamint a heroikus és idilli tájképfestés francia klasszikusainak, Gaspard Dughet-nek, Poussin-nek, Claude Lorrain-nak útmutatását követte változatlanul. Az Akadémia képtárában ma is igen gazdag a XIX. század első évtizedeiben sokszor másolt mesterek, Christian Brand, Philippe Jacques Louthembourg, Michael Wutky és Joseph Vernet festményeinek gyűjteménye, akik sok évtizeddel túlélve is hódoltak a klasszikus festészet romantikájának: a viharos tengeren küszködő hajósok témájának, a vöröslő lávát okádó tűzhányó, a cikázó villám sújtotta táj élményének. A festőnövendékek által legtöbbet másolt kép Louthourgnak Viharos tengeri tája volt, az a festmény, melyet Kisfaludy munkájában mi is jól ismerünk. Tekintve a másolat és az eredeti színeinek egyezését, nagy vásznai közül ezt az egyet bécsi stúdiójának kell feltételeznünk, melyet még talán az első esztendő komoly tanulási szándékával készített. Ez az említett kép volt az iskolapélda, a kiindulópont. Mint tipikus mintakép, ott látható Joseph Danhausernek *Scene aus dem Atelier eines Malers* című festményén is; ott függ a falon; körülötte a teremben, ahol festőnövendékek dolgoznak, szemléltetésre alkalmas gipszmodellek, antik szobortöredékek láthatók.”⁸

Mintái közül kiemelendők Philip James de Louthembourg (1740–1812) és Claude Joseph Vernet (1714–1789) francia festők vihar- és tengeri képei, akik kétértelműség kívül ihletői festői témáinak.

E minták alapján (bár forrásait sohasem kutatták⁹) elmondható, hogy későbbi olajfestményei közt a tengeri képek és viharképek egységes nagy csoportot alkotnak. A minták és a stíluskérdés tekintetében a szakirodalom (Vayerné) Kazinczy 1828-ban írt *Pestre* című útleírásából a következőket idézi: „Mint Grana-diros Fő-Hadnagy lelépe a katonai pályáról, hogy két szerelmének, a Festésnek és Költésnek élhessen. S az elsőbbet nem mint Naturalista úzi, hanem tanulás után. Szobája tele van Vészeivel, a Louthembourg ízlésében; de neki vannak nyugalmas teremtései is, és nem mind tájfestések.”¹⁰

⁸ VAYERNÉ ZIBOLEN, 1973. 16.

⁹ Uo. 35.

¹⁰ Uo. Új kiadása: KAZINCZY Ferenc, *Pestre*, Budapest Székesfőváros Kiadása, Bp., 1929. 14. és https://deba.unideb.hu/deba/kazinczy_muvei/text.php?id=kazinczy_onelet0507_k. Vayerné így folytatja: „Pedig e sorok pontosan meghatározzák Kisfaludy forrásait. Kazinczy sokszor megfordult Bécsben, és figyelemmel kísérte a művészeti élet eseményeit. Jól ismerte Michael Wutkyt, Louthembourg képeit és Vernet metszeteit. A szent öreg így ír Toldy Ferencnek Kisfaludy halála után, 1830 novemberének utolsó napján: »Barátom, Kisfaludynál van két rezem, egyik *Calme*, Vernéitől, a másik aquarelleben dolgozott tengeri vész, Kisfaludy Károly ezt nekem vászonra kezdé



Loutherbourg, Tengeri tájkép (Victoria és Albert Múzeum, London) – részlet (3. kép)

Kisfaludynak tehát voltak külföldi mesterektől képei, azonkívül pedig Kazinczytól is kapott kölcsön metszetet másolásra, „vászonra történő általvivésre” – írja Vayerné. További adatai szerint egy Pyrker Lászlóhoz küldött levelében a műgyűjtő főpapak is megköszöni szívességét egy másik metszet átküldéséért. Majd azt írja: „Viharképei közül pontos másolatot csak egyet ismerünk, Loutherbourg után, a korábban már tárgyalt iskolamunkáját, a közismert Hajótörötteket. De témában többször követte a Bécsben igen kedvelt mestert; Kazinczy idézett sorai is erre engednek következtetni.”¹¹

Vayerné Zibolen Ágnes kiemeli, hogy megmaradt tengeri viharképeinek nagy csoportját Joseph Vernet festményei és metszetei ihlették. „Ő volt talán a legdivatosabb művész, akinek festményei metszetszólamokban Európa-szerte elterjedtek. Loutherbourg-nál klasszikusabban ragaszkodik a barokk idilli tájkép kompozíciós elrendezéséhez. Az előtérben, egy benyúló földnyelven, a kép hangulatától függően különféle, hol tragikus, hol békés tevékenységgel elfoglalt emberek apró csoportozatai mögött nyílik a tenger távolba vesző horizontja. Esetleg valami halványuló hegyvonulat zárja a látóhatárt. Jobbra vagy balra keretszerűen beszűkül a tér: viharkepein valahol biztosan feltűnik a szikláról a térbe behajló vihartépett kis fa. Ezt a motívumot sokan használták, Michael

általvinni... Nem fogom soha engedni, hogy a kezdett tableau elvégeztessék.» Uő., uo. A Kazinczy-
idézet: KAZLEV-VÁCZY, 21., 1911. 416. Kazinczy Toldy Ferencnek, 1830. november 30.

¹¹ Uő., uo. 35.

Wutky, Joseph Vernet, Rebell és mások is. Kisfaludynak két Tengeri vihar címen ismert festménye van, melyet kis emberkéi, staffázsfigurái Vernet-hez utalnak.”¹²

A Tengeri vihar című két festményéről pedig így ír: „Hatásában monumentális, de kisméretű festményén a viharban vadul hullámzó vízen, a kép középpontjában egy méltóságteles nagy hajó közeledik. A szemfigyelmét azonban az előtérben küszködő hajótöröttek kötik le, akik báláikat mentik a pusztulástól. A part mellett, egy sérült hajó árbocán, társaik harcolnak a szélvész erejével. Az ég tragikusan viharos felhőzetű. Ott van a szikla a képen, és ott van a kis fa is. Ezen a képen, mint Vernet Naufrage c. festményén vagy a baseli múzeumban levő Stürmische See mit Schiffbrüchigen c. kompozícióján, egyenlő hangsúlyt kap a viharzó tenger és a felhőktől súlyos viharos ég, mely arányaival is elnyomja az életükért és javaikért küszködő embereket. Kevésbé erőteljes, kisebb igényű a másik Tengeri vihar címen ismert festménye. [...] A természeti motívumok azonosak, de csendesebb az ég, erőtlenebb a vihar. Ugyanakkor a felhőkön áttörő fénynyalábok s a kép párák atmoszférája erőtlenségében is könnyedebben, modernebbül festett.”¹³



Kisfaludy Károly, Vihar a tengeren I. –részlet (4.kép)

Minden bizonnyal e két festmény tragikumát ötvözi (s így drámaiabb hatású) e sorozat harmadik tagja, a Tengeri és levegői vihar. „Elöl a hajótöröttek ismert csoportozatai, a vízbefúlt körül jajongók és menekülők; az égen

¹² Uo. 35–36.

¹³ Uo. 36.

fehérhasú madarak. A kép színei különösen romantikusak, s ha metszetről vitte át vászonra, akkor festőjének színtantáziáját dicsérik.”¹⁴

A kép tehát egyszerre ábrázolja az égi és tengeri katasztrófát és káoszt, amelynek kárvallottja és kiszolgáltatottja az ember. A festményen közepén még látszik a felhők közötti fehér hasadék, a napfény vagy a vihar előtti derűtség, amely a viharban lassan bezárul, hiszen a tornyosuló felhők összezsúfolnak. A barna és a fekete árnyalataival ábrázolt égbél szinte összeolvad a szintén haragos, viharos tenger világosabb s mélyebb zöldjével, amely – a festmény címében is jelzett – vihar kettősségét jelzi: levegői és tengeri. A felcsapó hullámok fehér habja is összekapcsolja e két világot, s kerül összhangba a felhők hasadékának fehérségével. Mindenhol jelen van az ember, hiszen távolban két vitorlás küzd a habokkal, s megjelenik a káosz hozadéka, a hajókatasztrófa, hajótörés is a kép alsó síkjában. A parton már ott vannak a katasztrófát túléltek, a magas sziklafalon pedig épülettörmelék s a *levegői* vihart elszenvedő emberek.



Vernet, Viharos tenger hajótöréssel – részlet (5. kép)

Költői és festői megnyilvánulásának háttérét keresve a tenger- s viharkép kétségkívül létmetaforikus helyzetek megörökítését szolgálja. Az 1821-ben

¹⁴ uo. 36. a sorozat 4. képéről ezt írja: „A barokk téma bécsi utóéletének, másodlagos romantikájának magyar átvétele a negyedik festmény, mely ehhez az együtteshez tartozik: Tengeri vész címmel ismerjük – ma a Tudományos Akadémián van. A tengerbe nyúló sziklás magaslaton klasszikus, antik timpanonos épület, odébb diadalív maradványa. Az előtérben a hajótöröttek közt a fedetlen keblű nő és mentőinek csoportja Vernet Naufrage-án is ott van. Ez a kép is egy író-barát, Zádor (Stettner) György révén került annak idején a Kisfaludy Társaság gyűjteményébe.”

keletkezett *Élet és phantasia* című versének második (s harmadik) strófáját idézzük, ahol így ír:

*És duzzadó habok,
Ellenkező szelek
Forgatják életünk
Keskeny hajóját;
Fel-fel röpitve
Hullámtetőkön
A fellegig mereng,
S alá sodorva
Halálos örvény
Tátong alatta.
S kínos zavarban
Ott küzd az ember
A vészözönnek
Gátlan dühével,
S dagadt kebellet
Partnak törekszik,
Mely biztatón leng
A távol elnyúló
Reménykőd árjain:
Ott szebb élet derül,
S a csendes nyugalom
Forrása csörgedez.
De nem talál nyomot
Esdett foksírtjain;
Fáradtan visszádól
Zajló habok közé,
S a lankadt szomjúzó
Egy tiszta cseppet
Se' nyerhet.¹⁵*

A vihar s változása mint létmetafora, sőt, a szerencse kerekének allegóriájaként jelenik meg, de negatív irányban, ugyanis mélység és magasság ugyanazt a veszélyt jelenti. Fortuna kerekének irányítói a *duzzadó habok* és az *ellenkező szelek*, az ember pedig *keskeny hajó*ban próbálja túlélni a viharokat, várva a nyugodt időt. A vihar *fentje* és *lentje* egyaránt olyan szélsőség (nem a nyugalmat jelentő *közép* [az arisztotelészi *meszótész*]), amely katasztrófát sugall. Kisfaludy festménye 1810 körül keletkezett, a vers később. Festményeinek mintája s alkotásai jelentését keresve a költemény ad eligazítást abban, hogy tájképeinek gondolati többletjelentése van: a tenger- és a viharmetafora élethelyzetet jelent, amely hányattatott sorsában is gyakran tetten érhető volt.

¹⁵ KISFALUDY Károly *összes művei négy kötetben*, I., életrajzzal bevezette HORVÁTH Cyrill, Magyar Könyvkiadó Intézet, Bp., 1899. 23. Idézi még Vayerné, UÓ., uo. 33.

Dobai Péter a Kisfaludy-viharkép által ihletett verse

Dobai Péter minden bizonnyal nemcsak a képet látta, hanem e verset is olvasta, mindenesetre a festmény látványa ihlette költeményét. A vers mottóját a modern görög költészet jelentős képviselőjének, az irodalmi Nobel-díjas (1963) Jorgosz Szeferisz (1900–1971) magyarul megjelent *Fedélzetnapló* című verseskötve *Regény* című ciklusa 9. (cím nélküli) verséből kölcsönzi (1–8. sor):

*Sivár kikötő ez, nem bírok itt várni tovább
sem a baráttra aki a fenyves szigetre hajózott
sem a baráttra aki a platános szigetre hajózott
sem a baráttra aki a nyílt tengerre futott.
Símogatom a rozsdás ágyúkat, símogatom az evezőket,
hoggy testem újra feléledjen és döntsön.
A vitorlákából csak a só szaga árad:
a múltkori vihar emléke ez.¹⁶*

E verssorokban a tengeri táj (*fenyves, platános sziget*) s a tenger jelenik meg, valamint a szabadság vágya és a só szagú vitorlák, amelyek a vihar emlékéét őrzik. Kisfaludy festménye is a tengeri (és levegői) vihar emlékezetét őrzi, még ha a festő más műveket imitálva képzelte is, a látványban (a képszemlézőjében) az átfogó viharkép jelenik meg.

Dobai Péter költeményében a festői képi emlékezet egyes jeleneteinek meg- és kiragadása, *ekphraszisz*a mellett költői impresszióit közli expresszív nyelvi erővel és megjelenítéssel. A látványt (1–6.) a tengeri vihar előtt *védett szellem-sziklavár* (vagyis a várrom) megidézésével kezdődik. Az *előbb még szénszínű* áradat robbanása a hullám sziklához csapódását jelzi. A folytatásban *kettős összeomlást* jelenít meg: a láthatárét (hiszen ég és víz összeér), valamint hosszabban jeleníti meg a bárka sziklának csapódását (a hajótörést), amelynek oldalfala (palánkja) levált s *bölcsőként ring* a hullámokon. Az összetört palánk mikroállapotát jelzi a bölcsővel. E képhez kapcsolja a dajka-motívumot (*bölcső és dajka*), aki maga a halál (csontváz). A hajótörés-kép folytatódik: a hajóroncs a viharok által már megrongált, *összezúzott* s a hullámoktól *morajló* partkövekhez csapódik, ahogy a *kicsavart cölöpökhöz* is odaütődik, amelyek (metaforával, a szövésből vett képpel) a hullámok *vetélői*. A hajótörés tragikumát emeli ki tehát a vers, ugyanakkor esztétikai minőségében annak fenséges látványát, ahogy a hajó megsemmisül, darabokra hullik.

E sorokban a vihar sújtotta természeti képződmények és tárgyak jelentek meg, a 7–8. sorban viszont a levegőben vészjóslóan, a vihar forgatagában keringő

¹⁶ Jorgosz SZEFERISZ, *Fedélzetnapló*, Európa, Bp., 1980. 53. Ford. KÉPES Géza.

sirályok jelennek meg, majd a már a szirtek védelmében menedéket talált *embercsoport*.

A festmény narratív elemeit emeli ki a 9–10. sorban: *mesél, mesél...* A kép ugyanis *poézis*, méghozzá *néma*, mégis mesél. E megjelenítés a *fentre* (felhőknek) és a *lentre* (vizeken) vonatkozik, hiszen a vihar levegői és tengeri.

A befejezés három sora (10–12.) jelzi, hogy a *tengeri és levegői* viharkép álomszerű (*álmovihar*), ez pedig túl van a valóságon és az álmon is, amely 19. századi remény. Remény a menedékről, a vihar túléléséről ad számot, s a *borura derű* (*post nubila Phoebus*) romantikus világa felé mutat. Erről pedig tudjuk, hogy William Langland (1330?–1386) angol költő egyik verséből való, amit Széchenyi István gróf magyarított a *borura derű* kifejezéssel, s a Magyar Tudományos Akadémia jelmondatának ajánlotta 1831-ben.¹⁷ Kisfaludy Károly viharábrázolásai ezt az életérzést közvetítik: eljön a fény, a világosság, s a nyugalom.

2. „Kikötő Holdfényben” (1820-as évek)



Kisfaludy Károly: Kikötő Holdfényben (6. kép)

¹⁷ L. BÁNK József, *3800 latin bölcsesség. Szállóigék, velős mondások latinul és magyarul*, Novella–Szent Gellért, Bp., 1997. 316. A mondás eredete Alanus ab Insulis (Alain de Lille, Alain de Ryssel) XII. századbeli skolasztikus bölcsész egy sora: „*Gratior est solito post maxima nubila Phoebus, post inimicitias clarior est amor*” (Bájosabban süt a nap a sűrű felhők után, fényesebben sugárzik a szerelem civódás után).

- Mintha értelmetlen parancsra az elhagyott halálhajók:
 a felhő-flotta fent csak céltalan hajózna,
 alakzatait tehetetlen-önkéntesen váltogatva,
 színeit cserélve sötétről fehérre és színtelenségre,
 5 aztán megint barnából egy máris kiégő kékre és ellenkezőre
 egyből azután, hogy a szín a színre vált és mintha
 minden jelenség alatta lent: a sziklák, a szirtek,
 a parti nyílttűzhely, a rég, a vártorony, bárka,
 vitorla, a lecsarnakolt, horgonyzó hadihajók,
 10 csak játék volna, rege, legenda, nem múlt, mégis: emlék!
 Az égbolt fehér, éles darabokban, nem létező ország
 térképeként úsznak a tenger fölé a viharfellegek:
 hazát adva elmúlt helyeknek, amíg egy felhő »helyét«
 az égi térszínen szél és napsugár űzi szét, hogy megint az ég!
 15 Élő-örökkék hullámmás, házak, nevek, búcsúk, szerelmek,
 utak, küszöbök, kereszték, zászlók, fedélzetek forognak benned,
 ezüstös írisze egy-egy vízcseppnek világtalan horizontot
 fest a térforgások időző-időzített távlatába.
 Világúri visszfényben ragyognak a cseppek, fényük menekül
 20 és átszökik az éjszakák között. Ki írja meg és kinek írja
 ezt a halálos halászatot, amelyben háló-hal-halász,
 olyan édes-egyremennek, mint élő részek, ha már a holt egészbe vettek.
 Igen, egyremennek, akár egy kagylóért nyúl le a kéz,
 akár egy csillagért fel, mintha alig messzebb.
 25 Ki mondja el, biztos mestereként a múltnak,
 hogy milyen volt előbb egy hely,
 amely azóta nincs meg?
 Ki meséli el az éjszakákat, amikor nem aludt el,
 ki mesél el egyetlen éjszakát is azoknak,
 30 akik zavartalan álmukkal a hajnalt már nem érik el?¹⁸

Kisfaludy Károly festményéről

Ez a nyugalom képe, ellentétben viharábrázolásával. Vayerné megállapításaiból ismert, hogy keveset tudunk képzőművész barátairól. Bizonytalán felételezhetjük viszont, hogy hogy bejáratos volt a történeti és főként Nápolyt (s a Vezúvot) festő Michael Wutkyhoz (1739–1822/23), a rokokó stílusban festő öreg mesterhez, aki egy házban lakott egykor a testőríró Bárócziival, és akit Kazinczy is sokszor felkeresett Bécsben jártakor.¹⁹ „Talán ő volt az az emlegetett mester, akit

¹⁸ DOBAI, 1994. 116.

¹⁹ VAYERNE ZIBOLEN, 1973. 18.

az Akadémia elhagyása után is látogatott” – írja Vayerné. Festői témáit később is kedvelte. Kazinczy 1812. november 4-én kelt levelében a következőket írja Rumi Károly Györgynek: „*Ein pöbelhafter, alter Österreicher, den man eher für einen Schuster als einen wirklich grossen Künstler ansehen möchte. Er wohnt jetzt in dem Kloster der Augusfinianer, und hat einen schönen Vesuv halb fertig. Kupferstiche hat er nicht; er mahlt aus seinem Kopfe*”.²⁰

Wutky tehát nem látta Nápolyt, az öblöt és a Vezúvot, de más festmények és saját fantáziája alapján elképzelte s megfestette. Természetábrázolása azonban mindenképpen hatott Kisfaludyra, hiszen az osztrák festő érdemei éppen azokban a természet előtt festett friss stúdiumaiban voltak, melyeket a barokkból megöröztött kompozíciós sémáiban részletként használt fel. „*A századfordulón egy neves művészettörténész még elítélően »phantastischer Prospekt-maler«-nek nevezi Wutkyt, aki nem ijed vissza attól, hogy »hold- és tűzhatásokkal éljen«*” – olvassuk Vayerné könyvében.²¹

Továbbá így ír: „*Kisfaludyt az öreg mester témaköre vonzotta. Azonban ő sem látta meg, mint a széphalmi mester sem, hogy a szigorú elvű, díszletszerű kompozíció, a mutatós, holdfényes tengeri kikötő vagy izzófényű tűzhányó szélsőséges hangulatát nem műhelyének falai között fantáziálja, hanem közvetlen természeti tanulmányokkal készíti elő*”.²²

A festményt a szakirodalom mégis „másik” ihletője, Vernet rézmetszeten is megismert képeinek világához sorolja, amelyet a természeti témák egyetlen derűs festményeként jellemezik a békés, napsütötte tengerparti város látképét. Vayerné bemutatásában: „*Ezen világoskék, fehér felhős ég alatt színesruhás halászok tevékenykednek csendes nyugalommal*”.²³

Tudjuk, hogy e *nyugodt képekre* már Kazinczy is utalt a *Pest* című műben, s talán éppen a Vernet-féle *Calme* [*Le Calme – Nyugalom*] ihlette, amit a széphalmi mestertől kapott. Kazinczy így ír Toldy Ferencnek 1830. november 30-án: „*Barátom, Kisfaludynál van két rezem: egyik Cálme, Vernettől. A’ másik Aquarelben dolgozott tengeri vész, ’s K. K. ezt nekem vászonra kezdé által vinni. Légyen gondod hogy megkaphassam, hogy portékáji közt el ne vesszenek. Nem fogom soha engedni hogy a’ kezdett tableau elvégeztessék. Maradjon a’ mint van*.”

²⁰ KAZLEV-VÁCZY, X., 1900. 174. Részben idézi Vayerné, Uő., uo. 18. Magyarul: *Egy goromba, öreg osztrák, akire inkább cipészként gondolna az ember mint igazán nagy művészre. Most az augusztiniak kolostorában él, és gyönyörű Vezúvja félig készen van. Nincsenek metszetei; a fejéből pattan ki.*

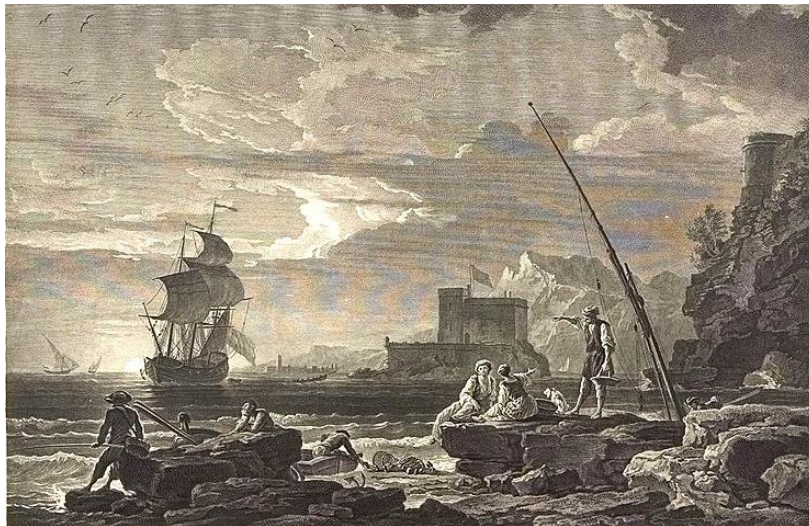
²¹ VAYERNE ZIBOLEN, 1973. 18.

²² Uo.

²³ Uo.



Wutky: Nápolyi öböl a Vezúvval – részlet (7. kép)



Vernet, Le Calme (metszetes változat) – részlet (8. kép)

Talán éppen ezt a festményt másolta halála előtt egy Vernet-féle „Calme”, talán éppen az öreg széphalmi mestertől kölcsönzött metszet alapján” – írja Vayerné, majd így folytatja: „Nyugalmával, fehér felhős egével társként e csendes tengeri tájkép mellé kívánkozik az a befejezetlenség üdeségével ható másik tengeri kikötője, amit nem Vernet, hanem Michael Wutky, a sokat emlegetett, a magyarokat is ismerő öreg osztrák mester festménye ihletett.”²⁴

²⁴ Uo.



Michael Wutky, Tengerből – részlet (9. kép)

Kisfaludy e tájképe, a viharfestményekkel ellentétben, az idill s a nyugalmat árasztja a holdfényes est beköszöntével. A festményt szinte körülöleli a barna szín: a kép alsó síkjában a tengerbe benyúló félsziget, a végén templommal, majd egy sziklazátony s a szárazföld a tűznél tevékenykedő halással, s neki háttal pedig a Holdat néző emberrel (közöttük két pihenő alakkal, végül a pihenő hajó zárja az alsó képsíkot. A barnás szín azonban a felhők tetejére is felszökik, mintegy keretet alkotva, s a félszigeti rész fölött is elterül.

A festmény középpontján a zöldeskék és fehér nyugodt vízfelszín és a szürkésfehér felhők állnak. Közöttük fehéren jelenik meg a világító Hold.

A tenger csendes, a távolban néhány hajó, a félsziget után még újabb épület, majd távolabb ugyancsak barna sziget. Minden nyugalmat, békességet áraszt. Az idill a lélek békéje is, a mozdulatlanság pedig a nyugalomé.

Dobai Péter versinspirációja a kikötő holdfényes nyugalmáról

Dobai a festmény inspirációs erőterébe kerülve az alsó és a felső képsík hajóképével köti össze a két világrészt s kezdi költeményét (1–4. sor). A *mintha* szó utal a *benyomásra*. Lent az *értelmetlen parancsra elhagyott halálhajók*, vagyis kísértethajók, amelyek nem mozdulnak, fent pedig a céltalanul mozgó *felhő-flotta*. Míg a *lent* képe állandó, addig a *fent* változó. A felhők alakzataikat *tehetetlen-önkéntesen* változtatják, színüket cserélik: „*sötétről fehérre és színtelenségre*”, míg e színcsere az egész képet is jellemzi:

- 5 *aztán megint barnából egy máris kiégő kékre és ellenkezőre
egyből azután, hogy a színre vált*

A 6. sor újabb *mintha* szava ismét a *benyomást* teszi uralkodóvá: a jelenségek a felhők alatt (*alatta lent*) – felsorolásában: „*a sziklák, a szirtek, / a parti nyílttűzhely, a rég, a vártorony, bárka, / vitorla, a lecsarnakolt, horgonyzó hadihajók*”, *mintha* „*csak játék volna, rege, legenda, nem múlt, mégis: emlék!*” (10.). A *játék, rege, legenda* a képzelet szüleményei. A kép színeinek és formáinak játéka elevenedik meg, valamint a csodás történeteké: *rege, legenda*. Az előbbi utalhat legidősebb bátyja, a katonai és költői pályát is befutott Kisfaludy Sándor (1772–1844) híres regéire: *Csobánc, Tátika, Somló* stb. A *rege* népies műfaj, az apáról fiúra szálló szóbeli történetmondás műformája, míg a *legenda*, szintén csodás, de *elolvasandó*, azaz (főként a szentek életéről szóló) írásos műfaj. Az elmondás vagy az olvasás utal a jelenre: „*nem múlt*” – írja Dobai, „*mégis emlék*”, ugyanis a műalkotás az emlék őrzője, az alkotás pedig *visszaemlékezés*.

A vers gondolatisága visszatér az *ekphraszisz*hoz, a felső képsík látványához (11–12.):

*Az égbolt fehér, éles darabokban, nem létező ország
térképeként úsznak a tenger fölé a viharfellegek...*

A hasonlattal a kép terét igyekszik megvilágítani: a viharfelhők nem létező ország térképét rajzolják a tenger fölé. Az országgép felidézi a *haza* fogalmát, ugyanis az *elmúlt helyek*, vagyis terek hazát adnak egy pillanatig a céltalanul kóborló felhőnek, majd az *égi térszínen* a szél és a napsugár elúzi, hogy az ég kékje legyen az uralkodó.

A 15. sorban ezzel az éggéppel folytatódik a vers. Az ég „*évelő-örökkék hullámzás*”, vagyis, időről időre megújuló, valamint örökösen kék, amely hullámszerűen visszatér. A kifejezés mögött esetleg Babits Mihály *Sziget és tenger* című kötete prózai hitvallásának címét sejtethjük: *Örökkék ég a felhők mögött*. A festmény azonban a versszöveggel nemcsak erre utal Dobai impressziójában, hanem a tér tárgyi és gondolati helyeire is:

- 15 *Évelő-örökkék hullámzás, házak, nevek, búcsúk, szerelmek,
utak, küszöbök, keresztek, zászlók, fedélzetek forognak benned,
ezüstös friske egy-egy vízcseppednek világtalan horizontot
fest a térforgások időző-időzített távlatába.*

A tér „*tárgyai*” ezek szerint a *házak, utak, küszöbök, keresztek, zászlók, fedélzetek*, fogalmiságára pedig a *nevek, búcsúk szerelmek* szóhármassal utal. Mindezek *forognak benned* vagyis a festmény (a festmény terének) elemei, mint ahogy a tenger is. A *vízcsepp ezüstös írisze* metafora jelzi a tengervíz cseppjének szivárványos fénytörését, amelynek horizontja *világtalan*, ugyanis e mikrovilágszerű

csepphez nem tartozik *valós világ*. E világ nélküli horizontot pedig a „*térforgások időző-időzített távlatába*”-n jelenik meg. Azaz a változó tér jelenlévő (*időző-időzített*) távlatába. Vagyis maga a festmény is a tér és az idő filozofikus együtthatása.

A 19. sor gondolatisága a *csepp*-motívumot fejt ki lírai erővel: a makro- és mikrokozmosz van jelen, hiszen a (tengeri) cseppek világúri fényben ragyognak, kozmoszba zárt fény pedig (megszemélyesítve) menekül s átszökik az éjszakák (a világúr sötét terei) között. A festmény ihlette vers már nem *ekphraszisz*, hanem a kozmikus lét filozofikus diatribéje. A *leírástól* való eltávolodásra utal a „*ki írja meg és kinek írja*” (20. sor) kifejezés, valamint a bölcsekedő gondolatiság *egységnek* (az *egynek*) keresése. A diatribé folytatásában a létezés egysége az élet-halál-kérésre vált. A *halálos halászat* a festmény e jelenetének 19. század eleji múltidejére utal, már e hajdanvolt emberek nem élők, halászatuk *halott*, eredménye nem ad életet, ezért „*háló-hal-halász*” már egyre mennek: „*olyan édes-egyremennek, mint élő* részek, *ha már a holt* egészbe *vettek*”. *Egyre megy*, azaz érdektelen, nem számít, ugyanaz, mint az élet részei, amelyek a halálban *egyek* lesznek, eggyé válnak, nincs már jelentősége a résznek, csak az egésznek (19–22.).

A 23–24. sorban megismétli a rész–egész viszony jelentéktelenségét:

*Igen, egyremennek, akár egy kagylóért nyúl le a kéz,
akár egy csillagért fel, mintha alig messzebb.*

Ismét a festmény által nyitott térhez kanyarodik vissza a *hal-háló-halász* egységét gördítve tovább. A lent és a fent is határtalan, az ember számára szinte lehetetlen a kagylóért lenyúlni és a csillagért fel: *mintha alig lenne messzebb*.

A filozofálás gondolati síkjára áttérő verset két költői kérdés zárja (25–30.); ezeket ismét a *ki mondja el*, illetve a *ki meséli el*, a narrativitást szolgáló történetekre (rege, legenda) utaló kifejezések vezetnek be. Az *első* kérdés a festményen is megjelenő *volt helyre* vonatkozik:

²⁵ *Ki mondja el, biztos mestereként a múltnak,
hogy milyen volt előbb egy hely,
amely azóta nincs meg?*

A múlt *biztos mestere* a költő (és a festő), aki visszaemlékezik, de mai olvasója, nézője tudja-e, milyen is volt valójában az a hely, amely most már nincs, hiszen a tér (s az idő is) változik.

A *második* költői kérdés már filozofikusabb. A festmény a holdfényes esti kikötőt jeleníti meg, de megmarad-e a *történetekben* ez az este?

³⁰ *Ki meséli el az éjszakákat, amikor nem aludt el,
ki mesél el egyetlen éjszakát is azoknak,
akik zavartalan álmukkal a hajnalt már nem érik el?*

Fennmarad-e a történetekben az az este, amikor valaki *nem aludt el*? Tovább megy azonban a filozofáló kérdés: milyen lesz azok számára a mese, akik már nem ébredtek? Nekik a *zavartalan álmú* éjszaka maradt, de emberi életük egyenes vonalú ideje a hajnal ciklusát *már nem éri el*. Az öröklét és az elmúlás dichotómiájával várul a vers. A festmény és a költemény az örök pillanat kifejezője, a látvány és a nyelvi kifejezőerő majd mesél, de legyen, aki újra és újra elmondja, végiggondolja a pillanatot.

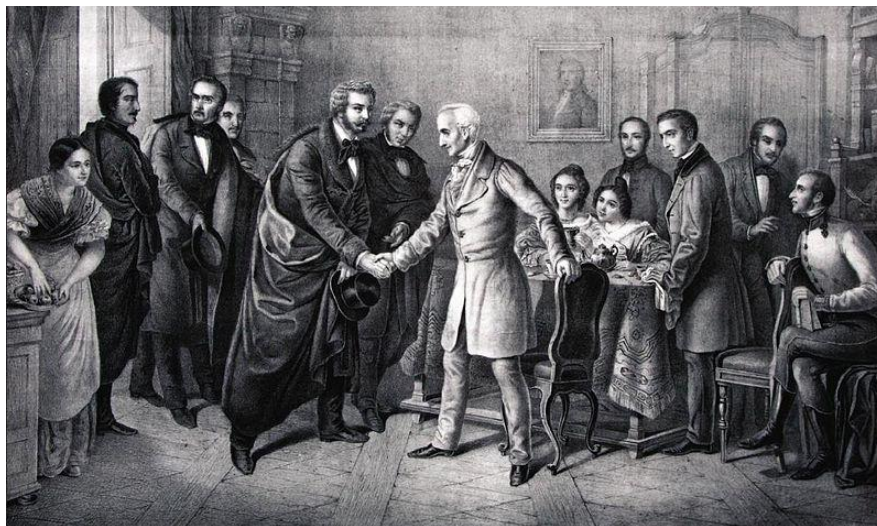
Rövid összegzésként

Kisfaludy Károlynak a tengeri és levegői vihart, valamint a holdfényes kikötő nyugalomát megfestő képe Dobaiban bölcselkedő gondolatokat ébreszt. Az első képben a valóságon túli, szürreális viharképet látja, míg a másodikban a nyugalom a képelt terek és világok s az ember létezésének gondolatai kerítik hatalmába a képet látva. E két vers jól példázza Dobai képekről készült verseinek világát. A benyomáson alapuló *leírás* (e két költemény esetében is) a narrativitás szolgálatában áll, a festmények *erőtere* a filozofálás irányába tereli a verseket. ennek alapját a múlt és a pillanat ellentéte adja, valamint a vihar- s hajómetafora lételméleti megközelítései.

Ebből a szempontból még beszédesebb a nyugalom megjelenítő festmény; ez a meditáció alapja. Terek és idők, kozmosz és az ember kettős megjelenítése, a történetek örökérvényűsége határozza meg gondolkodásmódját. A *versek* inspirációs háttere egyként őrzi múltbéli és jelenkori alkotóját.



Kisfaludy Károly, Éjjeli szélvész (1820) – részlet (10. kép)



Orlay Petrich Soma (1822–1880) Kazinczy Ferenc kibékülése Kisfaludy Károllyal Szemere Pál pesti lakásán 1828-ban (1859) – (11. kép)



Az Aurora első évfolyama, 1822 (12. kép)

Irodalom

- BÁNK József: *3800 latin bölcsesség. Szállóigék, velős mondások latinul és magyarul*, Novella–Szent Gellért, Bp., 1997.
- BÁNÓCZI József: *Kisfaludy Károly és munkái*, I–II., Bp. 1882–1883
- DOBAI Péter: *Vitorlák emléke*, Orpheusz, Bp., 1994.
- ERDÉLYI János: *Kisfaludy Károly*. In: Uő., *Pályák és Pálmák*, Franklin-Társulat, Bp., 1886. 104–145.
- HORVÁTH János: *Kisfaludy Károly és íróbarátai*, Művelt Nép, Bp., 1955.
- KAZINCZY Ferenc: *Pestre*, Budapest Székesfőváros Kiadása, Bp., 1929.
- KAZINCZY Ferenc összes művei, levelezés, 1–22., közléteszi VÁCZY János (23. kötet: HARSÁNYI István), MTA, Bp., 1890–1927.
- KISFALUDY Károly összes művei négy kötetben, I., életrajzzal bevezette HORVÁTH Cyrill, Magyar Könyvkiadó Intézet, Bp., 1899.
- PÁNDI Pál: szerk., *A magyar irodalom története 1772-től 1839-ig*, Akadémiai, Bp., 1965. 396–412.
- PINTÉR Jenő: *Magyar irodalomtörténet*, 5., Stephaneum nyomda és könyvkiadó, Bp., 1932. 499–562.
- SZEFERISZ, Jorgosz, *Fedélzetnapló*, Európa, Bp., 1980. Ford. KÉPES Géza.
- TOLDY Ferenc: *Kisfaludy Károly élete*, Egyetemi Nyomda, Buda, 1832.
- VAYERNE ZIBOLEN Ágnes: *Kisfaludy Károly. A művészeti romantika kezdetei Magyarországon*, Akadémiai, Bp., 1973.

Abstract

The following article interprets the piece selected from Péter Dobai's volume of poetry, *Memory of Sails*, inspired by famous painters. It analyzes the piece written about Károly Kisfaludy's two paintings, the famous landscape and historical painter, the somewhat forgotten poet of Hungarian Romanticism. The essence of the Dobai poems is that it not only recalls this remarkable figure of Hungarian literature, but also conveys to contemporary literature a specific and unique post-modern lyrical vision immersed in historical recollection which individualizes his poetry and turns it into a knowledge repository of the past.

Vitéz Ferenc

A VERS MATEMATIKÁJA

Bevezetés (ráhangolás)

Fölrémlik előttünk a költő képe, aki versírás közben a szótagokat számolgatja. A témánk szempontjából most nem elsősorban az a fontos, hogy az említett költő inkább versfaragó – mert a sorok ritmusa, ütemezése, hosszúsága és rövidsége, a képek érzékisége vagy absztrakciója s még annyi más, ami költeménnyé avatja a verset, ösztönösen ott munkál az írójában –, hanem az, hogy a versnek is vannak szabályai. Az *ars poetica* eredetileg nem költői hitvallást jelentett, hanem költői mesterséget, s azt írta le, hogyan kell a klasszikus szabályoknak megfelelő művet létrehozni. Boileau 1674-es költészettanából származik például a drámai hármas egység – már az itáliai humanisták által is követett – szállóigei meghatározása: „történjék egy eset, egy helyen, egy napon”.¹ Vele szemben Arany János a formai helyett az erkölcsi hitelesség és az esztétikai élmény (vagy a művészi igazmondás és a költői „hazugság” összhangját fogalmazta meg a *Vojtina ars poeticája* című versben, kiemelve a (természeti) valóságot eszményítő látszat kérdését, mintegy Planche esztétikai nézeteit követve, mely szerint a szépségben nem az aprólékos és kicsinyes pontosság a döntő, hanem a valóságosság megteremtése.²

Ha műfajokról vagy versformákról van szó, ezek a szabályok számokban is kifejezhetők. A szonettnek például 14 sorból kell állnia, s még a szótagszámok és a rímképletek is megszabottak, bár ezek igen nagy változatosságot mutatnak. A haiku három sor, összesen tizenhét szótag, és formailag az öt-hét-öt felosztástól sem gyakori az eltérés, noha a japán eredeti ún. moraszámláló verstípusban egy „mora” egy rövid szótagnak felel meg, ezért egy hosszú szótag már két mora, így a háromsoros strófa ugyanúgy állhatna 12 és 17 szótagból is. Szepes Erika példái szerint a „Nincs idő / rohan el az élet / meghalunk” – az első és a harmadik sor három szótagja közül kettő hosszú, a második hat szótag közül pedig öt rövid –

¹ Boileau *Ars Poetica* című versének részlete Szabó Lőrinc fordításában: „De bennünket az Ész vezet szabálya rendjén: / úgy kívánjuk, legyen jól formált a cselekmény, / történjék egy eset, egy helyen, egy napon; / kezdettől végig azt lássuk a színpadon.”

² Arany János 1861-ben írt *Vojtina ars poeticája* című versének hivatkozott részlete: „*Mendacem oportet esse memorem*: / Költőnek ezt ajánlani merem. / Nem épen tisztos, de derék szabály, / Versembe jól fér, s a mellett – talál. / Azaz - magyarrá téve a szavak: / „Költő hazudj, de rajt’ ne fogjanak”; / Mert van egy példa, hogy: a sánta eb... / A sánta költő még keservesebb. // *Hazudni rútt*. Ez ellen a morál, / A társas illem egykint perorál: / De költőnek, bár lénye isteni, / Nemcsak szabad: – szükség fillenteni.”

ugyanúgy 17 mora, mint a csupa rövid szótagból álló „Fut a suta eb / nehezedik a roham / sehova se jut”.³

A felező nyolcas kétütemű, nyolc szótagból álló sor, ahol az ütemhatár éppen a negyedik szótag után van; a kétütemű hetest nem tudjuk felezni, de az ütemhatár állhat a negyedik vagy az ötödik szótag után is, és mivel egy-egy ütem kimondása ugyanannyi időt igényel, így a hosszabb és rövidebb egységek alkotta ütemek váltakozása a befogadás szempontjából sem jelentéktelen feszültséget, szépséget hozhat létre. Folytatva a példák sorát, matematikailag is kiszámítható, hogy egy hexameter minimum 11, de maximum 17 szótagból állhat, tudván, hogy a hat, daktilusból és spondeusból álló versláb rendjét csak az ötödik daktilus és a hatodik spondeusz meghatározott helye szabályozza. A spondeuszt két hosszú szótag alkotja (– –), a daktilus egy hosszú és két rövid szótagból áll (– u u), így ha egy hexameterben 5 spondeusz van, a szótagok száma 11, ám ha öt daktilus, a sor 17 szótagos lesz. Radnóti Miklós *Október végi hexameterek* című versének két sora („Táncosmedrü, fehérnevetésü patak fut a hegyről, / táncol az őszi levél s taraján kisimulva elúszik”) közül az első 16 szótag, mert abban két spondeusz áll, a második pedig 17, kihasználva az összes daktilus-lehetőséget.⁴

Természetesen ezek a fenti példák nem merítik ki a vers matematikáját, a tanulmány szót ejt a kombinatorika, a halmazok és a permutáció, az absztrakció vagy a szemiotikai optimalizálás költészetben való megjelenéséről, a kompozíció olyan sajátosságairól, melyeket matematikai (numerikus vagy geometriai) elvek irányítanak. Szükségesnek tartom hangsúlyozni, hogy megközelítésmódomat és példáimat jelentős korlátok között tartja a tény, hogy nem matematikus vagyok, hanem elsősorban költőként, másodsorban olyan irodalomtörténészként fordult érdeklődésem a téma iránt, akinek – Weöres Sándor költészetével foglalkozva – nem kerülhette el a figyelmét a Weöres-versek zenei jellegű komponálása, avagy

³ SZEPES Erika: *A japán moraszámláló vers formái – a haiku*. In: *A mai magyar vers I–II*. Intera – Tevan, Bp., 1996, I., 208–218. – Albert Sándor az 1644–1694 között élt híres japán haikuköltő, Matsuo Basho egyik legismertebb művét bemutatva nemcsak a többféle fordításlehetőségére utal, de a japán eredetivel illusztrálja a rövid szótagok (morák) dominanciáját és azt, hogy a szövszerinti nyers változatból a fordítónak magyar versszöveget kell alkotnia. A japán eredeti: „Furu ike ja / kawazu tobikomu / mizu no oto”; ennek „nyers” jelentése: Öreg tó / Béka beleugrik / Víz(nek a) hangja. A magyar fordítók közül Kosztolányi Dezső vagy Faludy György a 17 szótagos szabályt sem tartotta be, míg mások a szövegjelentés-szöveghangulat mellett a formát is követték. Ld.: ALBERT Sándor: *Fordítható-e a haiku?* Új Dunatáj, 2001/9. [VI. évf. 3. sz.], 73–81. – Legutóbb mintegy félszáz kortárs (professzionális és amatőr) magyar költő készítette el a Tó című Basho-vers 75 új fordítását, és mindenki a 17-es szótagváltozatot követte. PINCZÉS István–VITÉZ Ferenc (szerk.): *Cseresznyevirág-sziromlevél. 75 kortárs magyar haiku 3 nyelven, 1 klasszikus japán haiku 75 magyar fordításban*. Debreceni Színhátszói Stúdió Közhasznú Egyesület, Debrecen, 2021.

⁴ A rövid szótagot nem egyszer úgy hozzák létre a költők (mint tette ezt Radnóti is hexameterében), hogy a helyesírási szabályok szerinti hosszú magánhangzót röviddel helyettesítik – ekkor a verstan felülírja a nyelvtant. Így viszont nemcsak azt érik el, hogy szabályos verslábakat alkotnak, hanem a különböző szótagszámú sorok kimondása is időben megegyező lesz egymással, hiszen (mint azt az ütemek időbeli egyezésénél látjuk) egy hosszú szótag kiejtése időben ugyanaddig tart, mint amikor két rövidet ejtünk ki egymás után, ekképp a három szótagos daktilus és a két szótagos spondeusz időbeli hosszúsága egymással megegyezik.

a „téma és variációk” kombinatorikája, mindazonáltal számos más matematikai párhuzamra is rábukkantam olvasmányaim és kutatásaim során.⁵

A szimfóniák és a kombinatorikus költemények előtt rátalálunk egy korai Weöres-versre, az 1929-es *Diáknotesz* című sorozat harmadik darabjára. Abban van egy konkrét utalás is a matematikára – nem éppen pozitív kontextusban, és ennek a körülményeiről Kovács Jenő, Weöres egykori osztálytársa számolt be a Lócsei Péternek adott interjújában.⁶ A cikkből kiderül, hogy Weöres Sándor már ötödikes korában írogatott, ám tehetségét a magyartanára még nem fedezte fel ekkor. Sokat hiányzott, és csupán történelemből voltak jó jegyei. A *Diáknotesz* verse egy matematika órai korholásból született. A hatodikos fiút tanára így szólította meg a tábla előtt: „Nem megy a szinusz-tétel, Sándor.” Ebből írta a verset, amelyben a helyváltoztató refrénként is értelmezhető mondat minden szakaszban hátrébb kerül egy sorral:

'Nem megy a szinusz-tétel, Sándor.'
Fehér kréta, fekete tábla
és én szürkén tapogatok csak -
(Sándor, négyesre vagy lezárva...)
Az egész már egy messze álom.

⁵ Az inspiráció alaköltésében külön köszönet illeti dr. Gaál Istvánt, a Debreceni Egyetem akadémikus matematika professzorát, akivel egy festőművész barátunknál arról beszélgettünk, bármiről lehet-e verset írni. Azt mondtam, hogy nemcsak bármiről, de a végtelenről és a semmiről is lehet – s kértem tőle néhány matematikai fogalmat, hogy kipróbáljam, valóban meg lehet-e fogalmazni költeményben nemcsak a végtelent vagy a határértéket, hanem a függvényt vagy a hatványozást, a tökéletes számot vagy a térfogatot – aztán valahogy mindig az Istennél és a szerelemnél kötöttem ki. Ez azonban nem újdonság, hiszen már az Efézusiakhoz írt levélben (3:17–19) az alábbiakat olvassuk: „Hogy a Krisztus lakjék szívetekben a hit által, a szeretetben meggyökerezve és megalapozva képesek legyetek felfogni minden szenttel együtt: mi a szélesség és hosszúság, magasság és mélység [kiemelés tőlem]; és így megismerjétek Krisztusnak minden ismeret meghaladó szeretetét, hogy teljességre jussatok, az Isten mindent átfogó teljességéig.” Clairvaux-i Szent Bernát a Megfontolásról írt értekezésében Isten négy alapvető jellemzőjét elemzi az említett Efézusi levél alapján: szélesség, hosszúság, magasság, mélység. Egy beszédében a paradicsom négy folyójáról elmélkedve, Isten négy lényegi tulajdonságát látja azokban: igazság, szeretet, erő, bölcsesség; az Énekek éneke apropóján pedig így fogalmazott: Isten a nagyság, a jóság, az igazságosság, a bölcsesség. „Nincs benne ez meg az, egyik hely és másik hely, egy idő és másik idő. Megmarad önmagában az, amije van és az, ami és mindig egyként van.” FEJÉRDY Judit Mónika: *Krisztus test szerinti ismeretéről – Krisztus lélek szerinti ismeretéről: Clairvaux-i Szent Bernát krisztológiai tanítása beszédei alapján*. Doktori disszertáció, Bp., 2016., 62–63. <http://real-phd.mtak.hu/471/1/Fej%C3%A9rdy%20PhD.pdf> [2021. 12. 21.] Ez ugyan már egy másik (filozófiai) tanulmány témája lehetne, ám utalnunk kell Erdős Pál sokat idézett mondására, amely így szól: „Az égben Isten vezet egy Nagy Könyvet, amelyben minden matematikai probléma elegáns megoldása megtalálható”. Vagy Gödelre, akinek számozása nemcsak arra tette képessé a matematikát, hogy önmagáról tegyen állításokat (vö.: NÁDOR Zsófia: *Gödel tétele a kombinatorikus költészetben. Világosság*, 2005/4., 21–32. [Továbbiakban NÁDOR 2005]), hanem 1931-től kezdve, öt axiómát felállítva egy logikai keretrendszeren belül, matematikai képletekkel kívánta bizonyítani egy „istenjellegű entitás szükségyszerű létezését”. Szent Anzelm a 11. században logikailag bizonyította Isten létét, s Gödel axiómáit számítógépekkel ugyan ellenőrizték, és azok helyesnek is bizonyultak, de a matematikai hatás csekély volt, a metafizikai és teológiai hatás viszont annál jelentősebb.

⁶ LÓCSEI Péter: *Weöres-mozaikok, III.: Emlékek Weöres Sándorról diákkoráról – Beszélgetés Dr. Kovács Jenővel*. Vasi Szemle, 2004/2. sz. <http://www.vasiszemle.hu/2004/02/locsei.htm> [2021. 12. 21.]

Eridj csak helyre, lóg a fejed,
nem megy a szinusz-tétel, Sándor.
Lesznek, akik értik a dürgést,
akiknek keze tette bátor.
Ez már az élet. Nincs itt helyed.
A végtelenbe tapogattam,
ott kerestem a befogókat.

Nem megy a szinusz-tétel, Sándor,
hiába susogsz gyáva szókat,
hogy: a táblába lelket adtam

végtelen éje volt a tábla
a kréta tévedt messzi vándor
s a számok a síkon remegtek –
nem megy a szinusz-tétel, Sándor,
bújj vissza és szüless meg újra.

Én, végtelenben kréta-vándor,
nem találtam a befogókat...
Jaj, nem való e tábla-élet
végtelenbe tapogatóknak,
nem megy a szinusz-tétel, Sándor.”⁷

A költő bizonyára rájött – hiszen ezt már korai verse tanúsítja –, hogy a művészi teremtés, a végtelen érzése, hogy maga lehessen „a határtalan énekese”,⁸ nem valószínűsíthető meg, nem érhető el egyfajta matematikai filozófia elsajátítása nélkül. A *Diáknótesz* születésének idején 16 évesen jelentkezett Kosztolányinál, és 1929. október 1-jén keltezett levelében nagy tervekről számolt be: „Nappal franciául és kínaiul szándékozom megtanulni. Éjjel írni szoktam”;⁹ és a szombathelyi Pável Ágostonnak címzett 1931-es levélben még szerzteágazóbb érdeklődéséről beszélt. „[Foglalkozom] elméleti matematikával (tér és idő kérdése, végtelenség stb.), elméleti fizikával, történelemmel (magyar őstörténet, harcászat, ókor stb.), pszeudó és preklasszikus művészettel, keleti művészetekkel, [...] teológiával, filozófiával, lélektannal [...], sifrirozott írásokkal, misztikával, spiritizmussal, logikával, érték-elmélettel, politikával, disznótenyésztéssel...”¹⁰

⁷ WEÖRES Sándor: *Egybegyűjtött írások I–III*. Magvető, Bp., 1981., 1. kötet 30. (Továbbiakban: WEÖRES 1981)

⁸ Az 1980-ban megjelent kötet (*Ének a határtalanról*, Magvető, Bp.) címét Tüskés Tibor a Weöresről szóló tanulmányait és esszéit közreadó könyv címébe játékos-metaforikus módon emelte át. TÜSKÉS Tibor: *A határtalan énekese: Írások Weöres Sándorról*. Masszi, Bp., 2003.

⁹ WEÖRES Sándor: *Egybegyűjtött levelek I–II*. (szerk.: BATA Imre, NEMESKÉRI Erika). Pesti Szalon–Marfa–Mediterrán Könyvkiadó, Bp., 1998, I. 132. (Továbbiakban WEÖRES 1998)

¹⁰ WEÖRES 1998 I., 32.

Kompozíció: irodalom és matematika

Ha az irodalom és matematika közötti összefüggésekre keresünk rá a világhálón, az első találatok közt van Bencze Mihály *Matematika és irodalom* című esszéje, így kezdődik: „A matematika nem más, mint az irodalom, zene, művészet, vallás, ezotéria tudományos versbefoglalása egy különleges isteni nyelven, minimális jelrendszerrel.”¹¹ Bencze példái rámutatnak, hogy a költészet és matematika közt lehetséges kapcsolatot többen is vizsgálták. Goethe a 36-os szám fontosságára figyelt föl egyes drámai helyzetekben; Souriau és Ginestier a dráma geometriáját elemezték; Buchanan a görög világ tragédiája, komédiája és matematikája közti összefüggéseket tárgyalta; Markov az *Anyegin* magán-, illetve mássalhangzóinak váltakozását tanulmányozva vezette be azt a valószínűségi fogalmat, amelyet ma Markov-láncnak neveznek.¹²

Léteznek matematikus költők, írók: a román Dan Barbilian vagy a francia Jacques Roubaud; matematikát tanult Csontos János, Esterházy Péter, Marsall László, Ottlik Géza. Sipos Pál az ellipsziskerület meghatározásának módszerével együtt Kant- és Fichte-követő filozófus volt, latinul és magyarul verselt; Bolyai Farkas kilencévesen verseket írt, később latin, magyar és német verseskötete is megjelent. Tizenéves korában költő szeretett volna lenni Obádovics J. Gyula, az ő *Matematika* című könyvét nemzedékek ismerték, és verseiből Sámán Simon írói név alatt jelent meg egy kötet. Borges novelláiban szintén van matematika: a logikai paradoxonoktól kezdve a halmazelméletig.

A zene és a matematika közötti kapcsolat világosabb, a hangsorok ugyanis számarányokkal leírhatók,¹³ ám az irodalomnak nincs kidolgozott matematikája. A kapcsolat inkább nyelvi: hogyan alkotható meg az a jelrendszer, amellyel az irodalmi szándék minél pontosabban leírható. Rokon tulajdonság a végtelennek (általánosnak) a végesből (konkrétból) kiinduló vizsgálata; illetve a filozófia, a matematika és a filozofikus költészet között is van összefüggés. A prímszámok motívumként történő használata vagy a számszimbolika szintén kapcsolódhat az

¹¹ BENCZE Mihály: *Matematika és irodalom*. Gombigeometria, 2008. 01. 14. <https://gombigeometria.eoldal.hu/cikkek/erdekessegek-a-matematikarol/bencze-mihaly-matematika-es-irod-lom.html> [2021. 12. 21.] (Továbbiakban BENCZE 2008)

¹² Uo.

¹³ Az anekdota szerint Pitagorasz, egy kalapácműhely mellett elhaladva, a kalapácsok súlya közötti összefüggésnek tulajdonította, hogy a négy kalapács csengése konszonáns, azaz szépen együtt szól. Még ha nem is igaz a történet, az bizonyos, hogy behatóan tanulmányozta a monochord rezgéseit – és a húrt 12 egyenlő hosszúságú részre osztotta fel. Ez egy gitárhúr segítségével is demonstrálható. Ha a felénél fogjuk le a húrt, pengetéskor az alaphang feletti oktávot, ha a 2/3-ad részénél kvintet, ha a 3/4-ed részénél, kvartot hallunk. A kis egész számok arányaként felírt húrarányok éppen azok a hangközök, melyeknél a két hangot (alap és oktáv, alap és kvart, illetve alap és kvint) a leginkább szépen együttcsengőnek érzünk. „Amit a zenében szépen találunk, az a matematikában is igen szép arányokkal, az arany aránypárral írható fel. A 12 egység hosszúságú húrt a kilencediknél lefogva az alaphang kvartját kapjuk meg, míg ha a 8 egység hosszúságú húrral tesszük ugyanezt, akkor a 6 egységnél kell lefognunk a húrt, hogy a rövidebb húr kvartját hallhassuk. Ezt matematikailag a 12:9=8:6 arány igazolja.” SZÉKELY Péter: *A zenében rejlő matematika*. Érintő. Elektronikus Matematikai Lapok, 2017/december; <https://ematlap.hu/gazda-g-sag-2017-12/600-a-zeneben-rejlo-matematika> [2021. 12. 30.]

irodalomhoz. Matematikai szabályok ugyanúgy használhatók az alkotás során, mint a retorika és a poétika szabályai. „A ritmus, a metrika és a verstan szintén matematika vagy matematizálható.”¹⁴

Sőt, a Fibonacci-számsor is struktúra- és jelentésrendező erővé minősül Krasznahorkai László *Seiobo járt odalent* című novellafüzérében.¹⁵ Összeköti az egyes írásokat az, hogy ugyanazokra a kérdésekre keresik a választ. Az elbeszélés „a műveket faggatja a művészetről úgy, hogy közben maga is műalkotássá válik”¹⁶ –, és arról, hogy nem olyan elbeszélésekről van szó, melyek nélkülözik a kapcsolódási pontokat, a szerző maga kíván meggyőzni. Az egyes novellákat a Fibonacci-sorozat számaival jelöli – egy novella sorszáma mindig az előző kettő összegéből adódik –,¹⁷ s „ezzel érzékelteti azt, hogy két elbeszélés problematikája együttesen jelenik majd meg a harmadikban, majd a második és a harmadik a negyedikben, és így tovább.”¹⁸

Bencze Mihály is úgy fogalmaz, hogy egy jó irodalomtanár a diáknak több matematikát tanít, mint egy „korlátolt matematikatanár”. Az anyanyelv maga is matematika: holografikus tulajdonsága átemel egy új dimenzióba. Az analitikus függvénynél például a lokális viselkedés determinálja a globálist. Bencze szerint a függvénynek is lehet egyfajta „irodalmi tulajdonsága”. „Az egyenlőtlenességekkel értelmezett függvények osztályát egy pont környezetében való viselkedés szabja meg. A lokális és globális tulajdonságai között már megszületik a 'vers'. Nagy úr tátong a látható és a megérthető között. A matematika és a költészet a jelenségek mögötti valóságot is feltárja. Ilyen a végtelen fogalma is.”¹⁹

A generatív grammatika (Saussure, Chomsky, Marcus) szerint is végtelen bármely természetes nyelv az elméleti megalapozás tekintetében, miközben a szavak ábécére alapozott véges (de nem üres) összekapcsolt struktúrák, ezért a kombinatorika eszközeivel tanulmányozhatók, a „kontextuális nyelvtan” által a szöveg tartalom is elemezhető. „Ezért a tudományos szemantikának az algebrai (diszkrét), a költőinek a topológiai (folytonos) modell felel meg.”²⁰ Ráadásul egy olyan szemiotikai optimalizálás szabályozza a költészetet és matematikát is, ami

¹⁴ MARKÓ Anita: „A regény is A-halmaz”. Magyar Narancs, 2020. 8. 16. (Továbbiakban MARKÓ 2020) <https://magyarnarancs.hu/sorkoz/a-regeny-is-a-halmaz-131508?block=registrationOverlay> [2021. 12. 30.]

¹⁵ KRASZNAHORKAI László: *Seiobo járt odalent*. Magvető, Bp., 2008.

¹⁶ KOLOZSI Orsolya: *A megfoghatatlan szépség*. Bárkaonline, 2009. február 5. (Továbbiakban KOLOZSI 2009.) <http://www.barkaonline.hu/tarca/881-a-megfoghatatlan-sz> [2021. 12. 29.]

¹⁷ Krasznahorkai könyvének tartalomjegyzékéből hiányzik a nulla, és az 1-es számot nem ismétli, így a tizenhét fejezet számai a következők: 1 – 2 – 3 – 5 – 8 – 13 – 21 – 34 – 55 – 89 – 144 – 233 – 377 – 610 – 987 – 1597 – 2584.

¹⁸ Ez a strukturáló eljárás jobban érzékelhető a tartalomjegyzékben és a címek fölötti számokban, mint a szövegekben, melyekben inkább visszatérő, „notóriusan felbukkanó problémák kerülnek elő, az említett számsorhoz képest talán kevésbé tökéletes rendben”. (KOLOZSI 2009)

¹⁹ BENCZE 2008. – Cantor, Gödel, Péter Rózsa (*Játék a végtelennel*), George Gamow (*Egy, kettő, ... , végtelen*) eredményeit Szilágyi Domokos a következőképpen írta le: „allegro-barbaro-jelen, / polifón álom, ó, jövő, / rezdülj végig, / a megismeréstől a fölismerésig, / a céltudatos húrokon! / Rezdülj végig, / a végestől a végtelenségig, / tudatos, ésszerű varázs –: / mert csak az igaz, ami végtelen, / minden véges: megalkuvás.”

²⁰ BENCZE 2008.

arra mutat, hogy minimális kifejezéssel maximális jelentést lehet elérni. Például „egy költői sor szemantikai sűrűségét megfelelő mértékek hányadosával” is lehet értelmezni. Az információsűrűség „végtelen határozatlansága” az olvasó számára fölkinálja a különböző egyéni értelmezések lehetőségét. „Elvonatkoztatni” pedig a szuggesztiók rendkívüli sűrűsége miatt nem lehet, miként a matematikában, ahol az általánosítást a „logikai sűrűség” korlátozza. Alapvető különbség viszont, hogy míg a matematikai nyelvezet univerzális – tehát bármely nyelvre lefordítva nem veszít információtartalmából –, a versnél ez nem igaz: ha nyelvről nyelvre lefordítjuk, és egy véges számú fordítás után visszatérünk az eredetihez, a kettő között igen nagy lehet akár a szemantikai különbség is.²¹

Meglepő, hogy az irodalom és a matematika közötti kapcsolatra Németh László már korábban rámutatott *Ars poetica* című esszéjében: „A műalkotás jól előkészített varázslat” – írta. Ebben a folyamatban a jelentések a műben szövődő kapcsolatok miatt alakulnak át, hiszen „a mű nem sorakoztat, hanem kapcsol. A műben semmi sem marad magára, hanem minden valami más rész felé mutat. A mű sokszorosan rendezett élet.” Műfaji tipológiájában pedig párhuzamokat lát az egyes művek és matematikai jelenségek között: „Minél tökéletesebben olvaszt föl kapcsolatokkal minden adatszerűt, minél inkább a kapcsolataiból él, annál valószínűbb, hogy anyagától független, egyetemes érvényű költői eszme lobban föl benne. Vannak lexikonszerű művek, melyekben számok sorakoznak minden művelettel nélkül; (szélső esetük a krónika) másokban számok kapcsolódnak művelettel, az egyenlőség az adott számok mellett igaz (példa egy naturalista regény); a mű megközelíti az algebrai képletet, az adott kapcsolat a betűk bármely értéke mellett igaz, a mű általános érvényű (pl. egy klasszikus tragédia). [...] A számtani egyenlőség szintjén az «ábrázolás» törekvése áll.”²²

Ami Németh László példájában az algebrai képlet, az írói törekvések közt: az alkotás. A költő azonban nem Isten módjára alkot, nem teremt újat, csak egy „új terv szerint új arányba állítja a régi világ elemeit” – így az alkotás elsősorban kompozíció: a részek viszonyában, az elemek közötti erővonalak rajzában fejezi ki a művészi igazságot. „A mű elsősorban az erővonalaknak ez a rendszere, mint ahogy a benzol elsősorban nem szén és hidrogén, hanem ennek a két elemnek jellegzetes kapcsolódásmódja. A műalkotás az a belső terv, amely a mű minden elemét egy képzelte központ felé irányítja. A műalkotás belülről determinált; minden eleme egy közös góc világításában áll [...]. A legmagasabb írói törekvés, melynek a többi csak alantasa lehet: komponálni: a szerkezet segítségével a mű anyagából egy irreverzibilis művészi eszmét lobbantani ki.”²³

²¹ Uo. – Bencze a „mondatmagasság” fogalmát vezette be, így tanulmányozott irodalmi műveket (lásd: BENCZE Mihály: *Matematika és irodalom*. Középiskolai Matematikai Lapok, 1992/6, 250–252).

²² NÉMETH László: *Ars poetica*. In: *Kiadatlan tanulmányok* I. Magvető, Bp., 1968., 136–138. (Továbbiakban NÉMETH 1968.)

²³ NÉMETH 1968, 139.

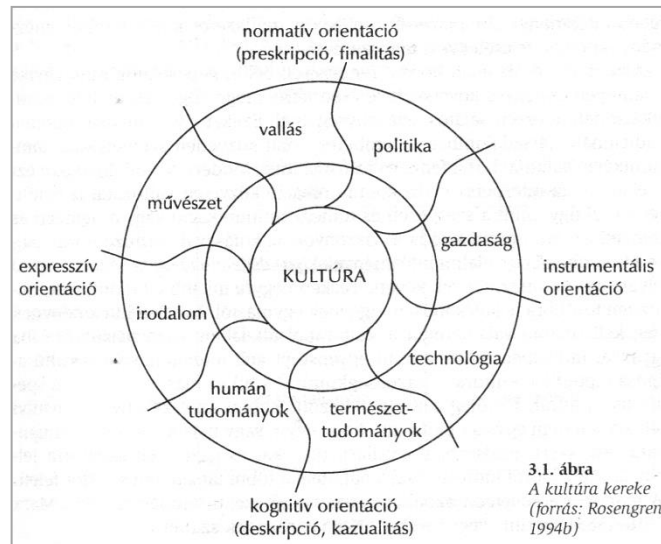
A „kultúra kereke” elnevezésű modell a társadalmi kommunikáció formái közötti összefüggések értelmezését, valamint a társadalmi értékrendszer leírását hivatott segíteni. Rosengren négy értékorientációs formát különböztetett meg: a *normatív–kognitív*, illetve *expresszív–instrumentális* értékpárokat (ezt a négy alapvető értékformát a korai görög filozófiában az *ethos* és *logos*, illetve a *pathos* és *praxis* fogalmakkal jelölték).²⁴

Normatív érték a vallás és a politika, instrumentális érték a gazdaság és a technológia, a kognitív mezőbe tartoznak a természet- és a humán tudományok, az expresszív orientáción belülre pedig az irodalmat és a művészeteket soroljuk. Nemcsak az egy adott orientáción belül szereplő két érték között figyelhető meg kapcsolat (a gazdaság például elválaszthatatlan a technológiától; a vallás az égi, a politikai a földi „hatalomra” irányul), hanem az egymással szomszédos, de más érték körbe tartozó irányultságok – a művészet és vallás, a politika és gazdaság, a technológia és természettudományok, vagy a humán tudományok és az irodalom – között is egymásra utaltság van.

A kultúra modellezésénél (ahol a kerék küllőit ezek az orientációk jelölik) az is világossá válik, hogy egy mégoly erős társadalomban sem működik mindig egyenrangúan az összes funkció, de maga a társadalom még működhet jól, ha pl. hiányzik a vallás (szekularizált társadalmak), gazdaságát nem saját technológiai fejlődése tartja mozgásban, vagy a természettudományokat fontosabbnak tartja a humán tudományoknál. A kerék agya (a kultúra) akkor roppan össze, ha több küllő is hiányzik egyszerre.

Tehetünk egy kísérletet arra, hogy ebben a modellben a kultúra helyébe a matematikát helyezzük. Míg Rosengren példájában a négy orientáció járul hozzá a kultúra (mint közösségi értékrend) érvényre juttatásához, a „csere” után azzal szembesülünk, hogy a matematika mozgítja az összes orientációt. Ezzel nem az egyik értékkörből emelünk ki egy összetevőt, hiszen a matematika nem tartozik a természettudományok közé, mint ahogy a filozófia sem humán tudomány.

²⁴ ROSENGREN, Karl Erik: *Társadalmi kommunikáció*. Typotex, Bp., 2000., 73.



A „kultúra kereke” – Rosengren társadalmi kommunikációs modellje

Mindkét fogalom önmagában is vitatott, sokféle iskola, tudományfilozófia szerint is eltérő definíciójának megfogalmazása nem feladatunk. A klasszikusok tudománynak, filozófiának (bölcseletnek) nevezték a megismerő tevékenységek minden formáját, beleértve a művészeteket, a világnézeti gondolkodást, vallásos és mitológiai tanokat, szakmai és technikai ismereteket, megfigyeléseket, illetve elmékedéseket; a megismerés útjai közt tartották számon a rációt és emóciót, az intuíciót, meditációt és az imát is.²⁵

A matematika és fizika szoros kapcsolatára a hellenisztikus matematika és filozófia jól példázza (Eukleidész: *Elemek*; Arisztotelész: *Fizika*), s azt is mutatja, hogy „a matematika az eszköz, amellyel következtetéseket vonunk le a fizikai alapelvekből”; sőt „az a nélkülözhetetlen nyelv, amelyen a fizika tudományának alapelveit kifejezzük”. A matematika azért sem tartozik a természettudományok sorába, mert „önmagában, megfigyelések nélkül, semmit sem tud mondani a világról. A matematika tételeit viszont a világ megfigyelésével sem igazolni, sem pedig cáfolni nem lehet.”²⁶

²⁵ SÓREG István: *Tudományok felsorolása, rendszerezése*. (Az oldal létrehozva: 2012-ben.) <https://drsoreg.eoldal.hu/cikkek/tudomanyok-rendszere/tudomanyok-felsorolasa--rendszerezese/> [2021. 12.31.] – A klasszikussal szemben – ide értve a középkori egyetemek „hét szabad művészetét” is, ahol a tudományos és művészeti területek egyaránt szerepeltek – a mai fogalomhasználatban a tudomány csak olyan megismerési formákat jelöl, melyeket meghatározott módon, tudományos módszertan alapján végeznek. (A matematika és a teológia kapcsolatáról és a matematika „isteni” elvéről lásd az 5. számú lábjegyzetet!)

²⁶ WEINBERG, Steven: *A világ megismerése. Hogyan alakult ki a modern természettudomány*. Akkord, Bp., 2016., 25.

A matematika és irodalom (ezen belül a költészet) párhuzamát az a tény is megerősítheti, hogy miként a matematika nem tartozik a természettudományok közé, inkább a minden fölött álló „filozófiának” tekinthető, az irodalmat is külön szoktuk tárgyalni a többi művészi megnyilatkozási formától (lásd: művészetek és irodalom). Továbbá a számok és geometriai formák jelen vannak a szótagszám, a verssor esetében vagy a szöveg vizuális képében. A költészetet és a matematikát egyaránt jellemzi az absztrakció (képi sűrítés, ökonómiára törekvés; s ezen kívül ontológiai vonatkozása is van mind a kettőnek). A halmazok permutációja vagy a kombinatorika elvei működnek az asszociációra is épülő metafora esetében – gondoljunk a közös szemantikai mezőre vagy a téma és variációk elvére (a rímek és rímképletek kombinatorikájára pedig a matematikus Nyul Gábor kutatása is rámutat, kiemelten foglalkozva a rímek vizsgálatából származó kombinatorikai problémával.²⁷) A költészet és matematika is a harmónia és rend megmutatására törekszik, ide értve az együtthangzást (pl. rím, asszonánc, ütem), a rendezést és a mintegy „zenei” szerkesztést, az egymáshoz való viszonyt; illetve a szépséget.

Ha megkérdezzük az írókat és költőket, hogy mi a művészetük legbensőbb mozgatója, sokféle válasz létezhet, viszont egyik sem tudja megkerülni a szépség fogalmát, a szépség kifejezését (mint az erkölcsi jóról és a filozófiai igazról nem leválasztható esztétikumot). Ha megkérdezzük a matematikusokat arról, hogy mi a legvonzóbb a szakmájukban, nagyon sokan azt válaszolják, hogy 'a szépség', ez a nehezen meghatározható fogalom – és lehetséges, hogy épp a matematika adja meg a választ arra, hogy mi is valójában a szépség. „A matematika igen hasznos a mindennapi életben, de azok számára, akik foglalkoznak vele, nem ez a lényeg. Számukra a legfontosabb jellemzője a szépsége. A matematikai eredmények felfedezőik és mindazok számára, akik tanulnak róla, komoly esztétikai élvezetet nyújtanak. [...] Egy matematikai eszme akkor szép, ha új és váratlan, látszólag a semmiből érkező elemet vezet be.”²⁸ Hasonlóan az olyan költői képhez, amely szokatlan megoldással érzékelteti a természetet, vagy: ahogyan Sütő Andrásnál fejezi ki a rokon kislány a költészet lényegét válaszában az írónak ama kérdésére, hogy miért szereti a verseket. „Mert a vers olyan szépen fejezi ki magát. Mert én is tudom azokat a szavakat, de nem jutnak eszembe.”²⁹

Halmaz és kombinatorika a költészetben

Nyul Gábor idéz föl a rímek kombinatorikájáról írott tanulmányában egy verset, amely egy kombinatorikához sorolható tételről született – a binomiális tétel a címadója és tárgya Fernando Pessoa portugál költő *A Newton-féle* című művének: „A Newton-féle binomiális ugyanolyan szép, mint a Milói Vénusz. / Legfeljebb kevesen vesznek róla tudomást.”³⁰ A kombinatorika nemcsak témát, de

²⁷ NYUL Gábor: *A rímek kombinatorikája*. Polygon, 2018/január, 63–71. (Továbbiakban NYUL 2018.)

²⁸ AHARONI, Ron: *Matematika szülőknek. Felnőtteknek az iskolás matematikáról*. Typotex, Bp., 2015., 29–30.

²⁹ SÜTŐ András: *Anyám könnyű álmot ígér*. Szépirodalmi, Bp., 1981., 152.

³⁰ Somlyó György fordításában idézi: NYUL 2018., 63. (A vers eredeti címe: *O binómio de Newton.*)

szerkesztési elvet is kínál a költészet számára, ilyen például Weöres Sándor *Téma és variációk* című verse, amelynek első sorát („Ma szép nap van, csupa sugárzás, futkosnak a kutyák az árokszálen és mindenki remekül tölti az időt, még a rabkocsiból is nóta hangzik”) a mondat szótöveinek permutációjaként további 11 verssor követ. Lássunk néhány kiemelt példát innen!

„[...] Ma szép kutya van, csupa futkosás, rabkocsi nótáz telten és mindenki hangosan remekel az árokszálen, még a naptól is idő sugárzik.

Ma szép árokszálen van, csupa nóta, remek hangzás a kutyákból és rabkocsiban tölti mindenki a napot, még az idő is sugarazva futkos.

[...] Ma szép töltés van, csupa kutya, sugárzó nóta a napban és remekül időz mindenki a rabkocsiban, még a futkosás is hangosan árokszálezik.

[...] Ma szép hang van, csupa nap, futkos a nóta az árokszálen és remek rabkocsi sugárzik az időben, még a töltésen is mindenki kutyázik.”³¹

A *Téma és variációk* olyan játékvers egyben, melyben a szövegmondat-egészek szintaktikailag (nyelvi szerkezetükben) helyesek, viszont szemantikailag (jelentésükben) távol kerülnek egymástól, ekképp abszurd, nonszensz poétikai egységeket – mondhatni: a szabály követése szabálytalanságokat – hoz létre.³²

A kombinatorikus költészetet legtöbbet idézett példája Raymond Queneau *Százezer milliárd szonettje*, mely 1961-ben jelent meg.³³ A karcsú kötet összesen tíz szonettből áll, a rímelésük összehangzik, mindegyik szonett külön lapra van nyomtatva, a lapokat azonban a nyomdában verssoronként csíkokra vágják. Így akárhol üjtük is föl a könyvet, mindig egy olyan szonettet kapunk, amellyel soha nem fogunk újra találkozni. A *Cent mille milliards de poèmes* összes variációja 10¹⁴, és ennek elolvasása emberéletben fölfoghatatlan időt igényel. Queneau egy „használati utasítást” is megfogalmazott a kombinatorikus ciklushoz, amelynek végén – a Queneau körét jellemző irónia és kritika szellemében – számításokat kapunk: „Egy szonett elolvasására 45 másodpercet szánva, és 15 másodpercet a lapozásra, napi 8 órában, évente 200 napon, több mint egymillió évszázad kellene

³¹ WEÖRES 1981 III., 35. A szerkezeti és stilisztikai értelmezést lásd: BÜKY László: *Téma és variáció*. Magyar Nyelv, 2006/1., 57–72.

³² Weöres gyakran használt kitalált szavakat, halandzsát is a verseiben. Domokos Mátyásnak fejtette ki, hogy ezek a szavak „szótárilag” ugyan nem léteznek, „de a hangzásuk olyan, hogy következtetni tudunk arra, hogy milyen jelentést hordoznak”. (DOMOKOS Mátyás: *A porlepte énekes. Weöres Sándorról*. Nap Kiadó, Bp., 2002, 130. – Továbbiakban DOMOKOS 2002.) A *Táncdal* című vers (WEÖRES 1981 I., 607–608) halandzsa kifejezései és azok variációi az értelemfölköti, misztikus rétegbe kívánt hatolni. Domokos *Az értelmetlen vers problémája* című esszéjében idézi Weörest, aki azt próbálta ki, hogy a „teljesen fellazított gondolatsorokon keresztül, a nyelvtani szabályok szétbomlása és a szavaknak szabálytalan összecsavarása révén keletkezhetik-e esztétikum, szép vers”. (DOMOKOS 2002, 149) Egy 1964-es nyilatkozatában a költő elismeri, hogy a halandzsa szövegnek nincs prózában elmesélhető tartalma, de ha föllépünk a szokatlan ellen „a józan ész és a közérthetőség nevében: valami baj van a racionalizmusunkkal. Hiszen az ész természete az ismeretlen kutatása, nem pedig tilost jelezni az ismeretlen határán”. (DOMOKOS 2002, 152)

³³ QUENEAU, Raymond: *Cent Mille Milliard de Poèmes*. Gallimard, Paris, 1961.

az olvasáshoz; évente 365 teljes napot az olvasásra szánva 190 258 751 esztendő (nem számítva a szökőéveket és más részleteket).³⁴

Papp Tibor Queneau szonett-könyvéből francia nyelvű szöveggenerátort³⁵ alkotott: ez a „verslétrehozó program” önműködően gondoskodik arról, hogy a verssorok az egyes szonettekben véletlenszerűen helyezkedjenek el. Papp Tibor a számítástechnika segítségével emellett létrehozta magyar nyelvű időmértékes-versgenerátorát: a *Disztichon Alfa* program mágneslemeze elvileg tizenhatbillió, jellemzően abszurd vagy erősen pajzán disztichont képes „megalkotni”.³⁶ Papp „találmánya” csak a verstani szabályokat, 24 üres mondat szerkezetet és mintegy 2400 szót tartalmaz.³⁷

Ha már a franciáknál tartunk: a Queneau kezdeményezésére 1960-ban matematikusok és irodalomkritikusok részvételével megalapított „Lehetséges Irodalom Műhely” (Oulipo: Ouvroir de Littérature Potentielle)³⁸ otthont adott a – francia egyetemeken matematikát és középkori irodalmat tanító, verstani és poétikai előadásokat tartó – Jacques Roubaudnak is. Ő nem a fenti formában alkalmazta a matematikai mintát, hanem a japán (haikuval rokon) tanka szótagszabályait emelte kötetrendező elvvé a *Trente et un au cube* (*Harmincegy a köbön*) című verseskötetében.³⁹ A tanka kötött forma, öt sora 31 szótagot (illetve morát) tartalmaz, Roubaud ezt egy sorba írta, ám a szöveg belső tagolása megőrizte az 5–7–5–7–7 szótagos felosztást (épp ezért – hogy a hosszú sorokat ne kelljen

³⁴ QUENEAU, Raymond: *100 000 000 000 000 de poèmes. Mode d'emploi*. In: *Oulipo – La littérature potentielle. (Créations Re-créations Récréations)*. Gallimard, Paris, 1973., 243–245. „En comptant 45 s pour lire un sonnet et 15 s pour changer les volets à 8 heures par jour, 200 jours par an, on a pour plus d'un million de siècles de lecture, et en lisant toute la journée 365 jours par an, pour 190 258 751 années plus quelques plombs et broquilles (sans tenir compte des années bissextiles et autres détails).” QUENEAU 1973, 245.

³⁵ A kombinatorikus költészet nem mai keletű: 12. század végi találmány a sestina műfaja; a lullisták – Raimundus Lullus 1275-ös *Ars Magna* című munkájának elgondolásait követve, a logikát és a metafizikát ötvözve, illetve az axiómákat, levezetési szabályokat és tételeket teljes értékű formális rendszerbe helyezve – a 16–17. században a kombinatorikát is bevonták a költészetbe. A Heinrich-enciklopédia hatvan játékos-kombinatorikus költészeti eljárást írt le; Leibniz 1666-ban jelentette meg művét a versíró automaták általános elméletéről. Quirinus Kuhlmann egy ilyen szerkezetet meg is valósított 1671-ben, s ennek segítségével *Az emberi dolgok változása* című szonettjének 23 298 085 122 481 változatát lehetett kiforgatni. A 17. század végén még nem tudták kiszámítani a variációk számát, ezért Kuhlmann azt állította, hogy a gépével végtelen számú verset lehet írni. John Peter 1679-ben szabadalmaztatta hexameter-íróját, mely véletlenszám-generátor helyett dobókockát, adatbázis helyett táblázatokat alkalmazott (Jean Meschinot mindössze 8 sorból álló himnuszának mintegy 3 és fél millió olvasata létezik). Lásd bővebben: MARKÓ 2020; NÁDOR 2005, 22–23.

³⁶ PAPP Tibor: *Disztichon Alfa*. Magyar Műhely, Bp., 1994.

³⁷ NÁDOR 2005, 22.

³⁸ Az *Oulipo* egyaránt lázadt a szürrealizmus automatikus írásával és az ihlettel szemben. Szerintük az, hogy az ihlet elég ahhoz, hogy valami irodalommal váljon, ugyanolyan értékű alapelvek, minthogy egy előre meghatározott, akár matematizálható szabály vagy megkötés alapján szülessenek művek. A matematikai megkötések mellett voltak nyelvi jellegűek, például a lipogramma (betűkihagyás). George Perec egy egész detektívregényt írt „e” betű nélkül. Vö.: MARKÓ 2020.

³⁹ ROUBAUD, Jacques: *Trente et un au cube*. Gallimard, Paris, 1973.

megbontani –, a könyv formája is rendhagyó). Egy verse 31 sorból áll, a kötetben összesen 31 ilyen vers található, így született meg a 31^3 (azaz: 29 791) szótagos könyv.⁴⁰

A 31-es prímszám Szenci Molnár Albert 1607-es *Cubus* című képversében is szerepel. Gyűjteménye, az *Analecta aenigmatica* olvasmányaiából, albumokból válogatott enigmákat, iskolák, házak, templomok feliratait, illetve beszélgetései során hallott rejtvényeket, találós kérdéseket tartalmaz, néhány a saját alkotása. Johann Heidefeld adta ki 1608-ban, és a gyűjtemény elején Heidefeld közli Szenci Molnár Albert hozzá írt 1607-es levelét, valamint a neki ajánlott 31×31 betűből álló, négyzetet formáló pentameter képversét: *Talis quadra boni sit tibi forma viri*.⁴¹ A kalligramma-verssor a négyzetháló bármelyik pontjáról olvasható, bár az balról jobbra és föntről lefelé mindig egy betűvel rövidebb töredéket mutat, és a négyzetről mint férfiszimbólumról szól. „Légyen e férfierő négyzete képe tied” – olvasható a pentameter Tandori Dezső fordításában.

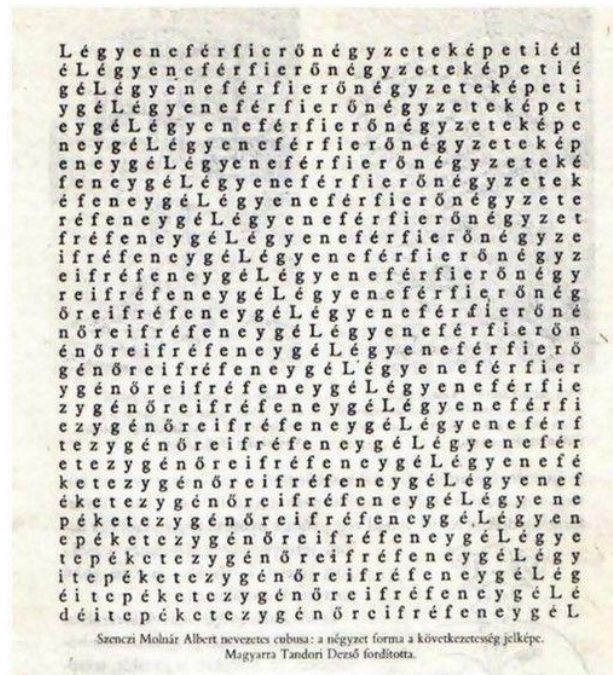
Ez a mű a kombinatorikus költeményeknek abba a típusába tartozik, mely nem egy adott halmazból létrehozható versek sokaságát kívánja reprezentálni, hanem csak egyetlen olyan vers születik, amelyben valamilyen, a vers egészénél kisebb egység (például egy sor) ismétlődik egy meghatározott kombinatorikus elv szerint, ahol a szerkezet szoros kapcsolatban áll a látvánnyal.⁴² Önhivatkozás van benne, hiszen a vers szövege beszél a vers szerkezetéről („férfierő négyzete”) – az

⁴⁰ Csontos János Roubaud tiszteletére írta meg *Harmincegy a négyzeten* című versét, mely 31 soros, minden sor 31 szótagos, ugyanúgy a tanka szótagfelosztását követve, mint a francia költő. Csontos János matematika–fizika szakos tanulmányait magyar–francia szakra váltva, egyszerre idézte meg versében francia és matematikai stúdiumait. CSONTOS János: *Harmincegy a négyzeten*. In: UÓ: *XL. Összegyűjtött versek, 1980–2002*. Széphalom Könyvműhely, Bp., 2002. Maga a kötet cím is játékos a számmal: az XL egyszerre utal a méretre és a költő 40 éves korára, mikor az első összegzést elvégezte. További verseiben gyakran szerepelnek szimbolikus számok. *Ezeregy nappal* (utalás az *Ezeregyézsaka meséire*). *Kétezer leütés* (1999-es ezredfordulós tárcasorozatának minden darabja kétezer írásjel). *Száz év talány* (József Attila töredékeinek kiegészítése születése centenáriumán). *Tizenegy mondat* (prózaversék prímében: prímszám, és jelöli az „alaphangot”, mert ez volt az első, kötetben közölt ciklusa). *Hét halál, Hétszer hét, Hét tehén, Hétmilliárd* (szimbolikus és biblikus utalások). *Negyedik negyed* (ez az ószre utal); a *Harminchárom és a Negyvennégy évgyűrű* pedig születésnapi vers. *Angyaldekameron* című regénye 100 fejezetből áll, mindegyik 10 ezer leütés, így a könyvben összesen egymillió írásjel található. *Szonettregénye* (1991–1992) a költői eszmélkedés, a rendkeresés ciklusa, amely az egyik legbonyolultabb ismétléses versszerkezet, a szonettkoszorúk szonettkoszorúja. Minden szonettkoszorú utolsó sora a következő koszorú első sora; 195 verset ad ki a 13 szonettkoszorú, és a 196. a mesterszonettek mesterszonettje. A könyv egyúttal a szintézisek szintézise (metaszintézis), amennyiben a mesterszonett a 14 szonett összegzése, a mesterszonettek mesterszonettje pedig egy élet összegzése. Bemutatása bővebben: VITÉZ Ferenc: *Csontos János az ezredváltó magyar Dante*. Coldwell Art Bt., Bp., 2016., 105–128.

⁴¹ MOLNÁR Dávid: *Szenci Molnár Albert. Példaszócikk egy készülő enciklopédiából*. http://real.mtak.hu/102888/1/MolnarD_MKsz_19-1.pdf [2021. 12. 20.]

⁴² Szenci Molnár Albert korában már ismert volt a kombinatorikus szabályok szerint megalkotott képvers (vagy „látványköltemény”). Sok ilyen költői alkotás a betűk azonosságán és különbségén (akrosztichon, mezosztichon) vagy elrendezésükön és ismétlődésükön alapul (kubus, mágikus betűnégyzet). Piscator 1642-ben megjelent *Artis poeticae praecepta* című munkájában a költői játékokat három csoportra osztotta föl: grammatikus, teoretikus és matematikus csoportra, melyek közül az utolsóba tartozik a képvers. A „matematikus” csoportjelzés oka a képversek mértanisága, geometrikus arányosságuk és szimmetriájuk volt. NÁDOR 2005, 27.

ajánlása pedig azt is leírja, hogy a négyzet mit szimbolizál: az állhatatos férfi mindig következetes –, ezért fölmerül az a kérdés is, hogy a mű részének kell-e tekinteni magát az eljárást is, ahogyan az készült.⁴³



Szenci Molnár Albert 1607-es Cubus című képverse – Tandori Dezső fordításában

Weöres Sándor kombinatorikus költeményei között különleges helyet kap az 1946-os *Keresztöltés*.⁴⁴ A versben 4 oszlop, oszloponként 4 szó szerepel, így a költemény megfelel egy 16 elemű halmaznak. Semmilyen írásjel nem mutat arra, hogy be kell tartani bizonyos grammatikai szabályokat – ellentétben az öt évvel korábbi keltezésű *Kínai templommal*, amelynek oszlopaait az írásjelek és a rímek miatt fentről lefelé kell olvasni –, ezért nemcsak variációkat és kombinációkat tartalmaz az olvasat, hanem az összes lehetséges sorrendet. Sejthetjük, hogy ha egy 4 elemű halmaznak 24 permutációja van ($1 \times 2 \times 3 \times 4 = 24$), mennyi permutáció – azaz mennyi új önálló vers – keletkezik, ha a halmaz 16 elemét (a vers szavait) permutáljuk! Az eredmény több mint 20 billió (20 922 789 888 000), és ha nem is lehet mindegyiket teljes poétikai értékű műnek tekinteni, ennek minimális töredékéből is egy egész kötetnyi költeményt alkothatunk.

⁴³ NÁDOR 2005, 28.; 30.

⁴⁴ WEÖRES 1981 II., 383.

„kövér béka tavon hintáz
árnyék moccan akác ágán
habos virág szirom ezer
csillag mellett felhő fátyol”

Általában megmaradunk a lineáris vagy oszloponkénti olvasatnál, s a cím sugallta instrukciót követve keresztben is elrendezhetjük a szavakat, vagy azok sorrendjét szabadon megválaszthatjuk. Kiváló kreatív szövegalkotó gyakorlat ez az iskolában, az irodalomórán matematikát is taníthatunk, és a metaforaalkotás halmazalapú magyarázatát is előkészíthetjük. Nézzünk meg néhány lehetőséget, mivel azonban az olvasat egyúttal értelmezés is, tegyük ki hozzá az írásjeleket!

Kövér béka tavon hintáz.
Árnyék moccan akác ágán.
Habos virágszirom ezer
csillag mellett: felhőfátyol.

Kövér árnyék, habos csillag;
béka moccan virág mellett.
Tavon akácszirom-felhő –
hintáz ágán ezer fátyol.

Kövér árnyék: béka moccan;
tavon hintáz, akác ágán.
Habos csillag-virág mellett
sziromfelhő ezer fátyol.

Akác ágán szirom hintáz,
felhőtavon ezer fátyol;
habos, kövér békaárnyék
mellett virág moccan: csillag.

Csillagfátyol, virágszirom.
Akác moccan kövér tavon.
Béka hintáz árnyék ágán,
ezer habos felhő mellett

Békaszirom moccan-hintáz
habos felhő ezer ágán;
akáccsillag tavon fátyol –
árnyék mellett kövér virág.

Természetesen ahhoz, hogy a grammatikai rendet a szemantikai értelem is kövesse, szükséges volt, hogy a költő különböző szófajú (ige, főnév, melléknév, számnév) halmazelemeket helyezzen el a versben, s mivel legnagyobb arányban

főnevek találhatók benne, a permutációk révén igen sok, metaforaként működő szóösszetétel jöhet létre.

S elérteztünk a metaforaalkotás problémájához, melynek értelmezéséhez szintén a halmazok kínálnak új megvilágítási pontot. Kijelenthető ugyanis, hogy a metafora: halmazok metszete. Egészen pontosan két halmaz metszete, hiszen a metafora bináris szerkezet.

Két jel, két jelenség kapcsolatának, kölcsönviszonyának (azonosításának) alapja egy olyan hasonlat, mely sokszor csak a jelentés mélyrétegében fedezhető föl – s nem mellékes a kettőskép alkotóelemeinek szófajtsága, mert más és más valóságmozzanatot emel ki a főnév és a melléknév, az ige vagy a határozó. Ezt a két összetevőt (a *fogalmi* és *képi* elemet) a *hasonlított* és *hasonló*, az *azonosított* és *azonosító* kifejezésekkel jelöljük.

Ha például azt mondjuk, hogy „rózsa a szerelem” (olyan a szerelem, mint a rózsza), a szerelmet a rózsához hasonlítjuk, mely viszonyításban a rózsza a képi, a szerelem pedig a fogalmi elem. A metafora azonban nemcsak a hasonlóság, hanem az interaktivitás szintjén is létrejön, ezért Zalabai Zsigmond a *viszonyító* és *viszonyított* fogalompárt tartja alkalmasnak az értelmező leíráshoz.⁴⁵ A fenti példánál maradva, a rózsza és a szerelem szavakból létrehozható a *szerelemrózsza* és a *rózsaszerelem* metafora is: az első esetben birtokviszony, míg a másodikban minőség-kifejezés jelöli az interakciós mozzanatot.

Mindenesetre a viszonyítónak és viszonyítottnak (fogalomnak és képnek) is van egy önálló asszociatív jelentésmezője, ezeknek a lehetséges jelentéseknek a mezőjét pedig halmazként foghatjuk föl. Metafora akkor és ott jön létre, mikor és ahol a két halmaz metszi egymást.

Két halmaz *metszete* (azaz: közös része) azoknak az elemeknek a halmaza, amelyek mindkét halmazban benne vannak. Egy *A* és *B* halmaz metszetének a jele: $A \cap B$. Például: ha $A = \{1;3;5;7;9\}$ és $B = \{1;2;3;4\}$, akkor: $A \cap B = \{1;3\}$.

Az „*A*” halmaz (rózsza) a bimbó, virág, hervadás, tövisek, kert, szépség és tavasz stb.; vagy – művelődéstörténeti ismereteink alapján – a titok (*sub rosa*), a fény (templomok *rózsaablaka*), a jelentések utáni nyomozás (Eco *A rózsza neve* című regénye) asszociációkat is tartalmazhatja. A „*B*” halmaz (szerelem) magába foglalhatja a vágyakozás, beteljesedés, az öröm, az elmúlás, fájdalom, misztikus, megnevezhetetlen érzés, vagy éppen az égi és földi szerelem stb. jelentéseit. Így az „*A*” és „*B*” halmaz (rózsza és szerelem) metszete lehet a bimbózó s beteljesedő, a fájdalmat okozó és örömet szerző, a titokzatos, megnevezhetetlen misztikum.

Minél nagyobb a két halmaz közös metszete, annál nyilvánvalóbb és ezért költőileg kevésbé hatásos a kép; viszont minél kisebb a metszet, annál eredetibb, meglepőbb, nagyobb a poétikai ereje. Viszont tulajdonképpen bármilyen két szó között lehet jelentésszociációs kapcsolatot teremteni.

A *fátyolfelhő* hétköznapi szavunk, megfordítva: a *felhőfátyol* meglepőbb, a *sziklafelhő* viszont már két ellentétes tulajdonság (kő és pára, kemény és puha) közt teremt kapcsolatot. Weöres fentebb idézett *Keresztöltéséből* létrehozhatók

⁴⁵ ZALABAI Zsigmond: *Tűnődés a trópusokon*. Szépirodalmi, Bp., 1986., 85–88.

olyan metaforák, mint *csillagárnyék* (vagy *árnyékcillag*), *akácvirágfelhő* (vagy *akácvirágcsillag*), *kövér szírom*, *habos szírom*, *csillagszírom*, az okkal meglepő *szírombéka*, sőt *csillagbéka* stb.

Az ötletszerűen egymás mellé helyezett, sokszor jelentésükben egymástól távol álló, egymástól idegen szavakat (márványhegedű, keselyűcsók, kavicsbőrű, kávézaccos várakozás, bolond csipő, gyíkfarkú remény, rózsakegyelem stb.) a halmazmetszetek alapján társíthatjuk az értelmezésben.

(Toldalék: A vers geometrikus képe)

Nemcsak a versnek, hanem minden nyomtatott szövegnek van vizuális képe, sok esetben pedig ennek a képnek is van jelentésalkotó szerepe (mint Szenci Molnár Albert *Cubus* című kalligrammájánál (képversénél) láttuk: a szöveg magára a szövegképre is hivatkozik. A vizuális irodalom reneszánszát Stéphan Mallarmé *Egy kockadobás soha nem szünteti meg a véletlent* (*Un coup de dés jamais n'abolira le hazard*) című költeményével indította el a 19. század végén. Ebben a műben megfigyelhető, hogy a költő „a látvány adta többletet nem a grafikában, hanem a nyelv grafikai összetevőinek működtetésében véli kiaknázhatónak.”⁴⁶ A szimbolista Mallarmé nem csupán a szöveget alkotó szavakat, hanem a szavak és szóközlök ritmusát, a sorok térbeli rajzát és elhelyezését, a betűk nyomdai típusát is alaposan megtervezve választotta ki, ezzel egyúttal a vizualitást is beemelte az értelemképzés játékába.⁴⁷

A szöveg vizuális képe a tipologizálásra is alkalmas változatosságot mutat: lehet absztrakt (*lettrista*) asszociatív, lehet szimbolikus (például kereszt alakú) figurális (*carmina figurata*: tárgyi környezetre vonatkozó és antropomorfikus), de lehet geometrikus is. Ez utóbbi csoportban, amit mandala típusú képversnek is nevezünk, leggyakrabban a kör, négyzet, rombusz és háromszög tűnnek fel. Az alakzat és tartalom viszonya egyaránt összetett és változatos. A szakirodalom⁴⁸ a *lineáris* elrendezés mellett számol a *topologikus*, a *toposzintaktikus*, az *ikonikus* (*ikonologikus*), a véletlenül alapuló aleatorikus – ezen belül a *tychoszintaktikus* vagy az *antiszintaktikus* – típusokkal. (A modern képverset meg lehet jeleníteni vetített formában is a közönség előtt, a vetített szövegben erős a *kronoszintaxis*, ahol az értelmezés a kulcsszavak köré épül fel.

⁴⁶ PAPP Tibor: *Ige és kép. Előszó a magyar vizuális költemények huszadik századi antológiájához.* In: KILLÁN István: *Vizuális költészet Magyarországon I–II.* Felsőmagyarország Kiadó – Magyar Műhely Kiadó, Bp., 1998 II., 7–14. (Továbbiakban PAPP 1998.)

⁴⁷ NAGY Pál: *A vizuális költészet.* In: BÉKÉSI Imre–PETŐFI S. János–VASS László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan* 9., JGYTF Kiadó, Szeged, 1996., 202–222. (Továbbiakban NAGY 1996.) A könyv nem jelent meg eredeti formájában, Mallarmé 1898-ban meghalt, a kiadó pedig nem volt hajlandó jelentős összeget befektetni a nagy formátumú album kiadásába. A későbbi kiadók (pl. a Gallimard) nem vették figyelembe Mallarmé szigorú nyomdai utasításait, majd a *Magyar Műhely* francia nyelvű testvérlapja, a *d'atelier* (a *Change* című francia avantgárd folyóirattal összefogva) jelentette meg az eredeti kefelevonatokat figyelembe vevő igazi *Kockadobást* 1980-ban. NAGY 1996, 207.

⁴⁸ NAGY 1996, 208.

Bár a képvers alapvetően nem lineáris, de az ilyen olvasat a kereszt alakú verseknél megszokott: a vízszintes sorokban haladó írás kereszt alakú formában teszi a legkönnyebbé a szöveg és a kép összekapcsolását. Papp Tibor felosztása szerint⁴⁹ a kétdimenziós statikus vizuális költemények egyik csoportjában az ún. *ikono-logikus* rendezőelv érvényesül. A szöveg úgy van rendezve, hogy a látvány felismerhető képmása legyen valaminek. A lineáris elrendezés (A) és a normatív szintaxis (B) 4 változata létezik. Az elsőben a nyelvi anyag lineáris, és megfelel a normatív szintaxisnak (A+ B+). A második csoportban a képet formáló szöveg megfelel a normatív szintaxisnak, de nem lineáris abban az értelemben, hogy az olvasat elejét és végét nem lehet egyértelműen kijelölni (A- B+). Megesik, hogy a képszöveg ugyan lineáris, de nem követi a normatív szintaxist (A+ B-). Végül a negyedik csoportban a szöveg nem követi a normatív szintaxis követelményeit, s részleteiben sem lineáris (A- B-), kép és szöveg csak együtt, egymást kiegészítő kölcsönhatásukban érvényesülnek.

A topo-logikus elv a vizuális költemény szabályos mondatait és mondatvagy szófoszlányait helyzeti adottság, grafikai analógia vagy az elszigeteltségük szerint kapcsolja egymáshoz vagy különíti el egymástól. (Érvényesülhet a kicsi-nagy, az egyenes-görbe, a rend-rendezetlenség vagy a fent-lent, bal-jobb, benne-kívül ellentétpárja.⁵⁰) A toposzintaxis ugyanakkor a szavak topológiai közelsége vagy távolsága szerint teremt komplex jelentést, vagy elszigeteltségükben bomlik ki a teljes jelentéstartomány. (Ilyen vers Nagy László *Emberpárja*: a nagybetűvel írt sok-sok ÉVA egy kitátott, fűrészfogú száját formál, s benne, akár egy úrben, a kisbetűs „ádám” várja a végzetét – és ezzel bár a történelmi háttér, a társadalmi vonatkozás vagy a kulturális-biblikus háttér nincs megjelölve, a topológia, úgy is mint matematikai folytonosság, létrehozza ezt a kontextust is.)

Az ikonoszintaxis rendezőelve alapján írt képversben a művet megformáló jelek ikonná átlényegült képet sugallnak; a tipográfiai sémákat követő művekben az ikono-logikus szerkezethez rendelt kép szerepét általában az absztrakt forma helyettesíti; a tychoszintaxis a permutációt vagy a variációt teszi a vizuális vers rendezőelvévé; végül az antiszintaxisra épülő művek pedig csak utalásaikban emlekeztek a nyelvre, annak összetevőire vagy funkciójára.⁵¹

Láthattuk, hogy a képversek a geometriai formák mellett néhány esetben (ikono-logikus, topo- vagy tycho-szintaktikus kallaigramma) matematikai elvek szerint is rendeződnek. Emlékezzünk befejezésként a kombinatorikus variációt s a halmaz alapú metaforát illusztrálni kívánó alkalmi szóösszetételekre, és ezeket a szavakat rendezzük most el egy geometriai (háromszög/gúla alakú) formába. A vers alkalmazza a variációs lehetőségeket, s a központozás hiánya az értelmezési (vagy olvasati) mezőket szélesíti ki.⁵²

⁴⁹ PAPP 1998.

⁵⁰ NAGY 1996, 208.

⁵¹ PAPP 1998.

⁵² A tanulmány szerzőjének alkalmi verse, mely meg fog jelenni a *Versmatematika* című kötetben, illetve időközben napvilágot látott a *Néző Pont* című folyóiratban. VITÉZ Ferenc: (kombinatorika és geometria). *Néző Pont*, 2021/december (XVI. évf. 108. kötet), 351.

*gyík
farkú lett
a remény itt vak
márványhegedű zeng
keselyűcsók nyoma kavics
bőrömbön bolond csípőmhöz ér
tétova hold zengő rózsakegyelem
márványgyík csókja rózsacsípő-remény
keselyűbőrű várakozás hegedű vak csókja
zengő kavicsok közt kis kegyelem hold nyoma
bolond márványhold és virág-hegedűcsipejű rózsza*

Irodalom

- AHARONI, Ron: *Matematika szülőknek. Felnőtteknek az iskolás matematikáról*. Typotex, Bp., 2015.
- ALBERT Sándor: *Fordítható-e a haiku?* Új Dunatáj, 2001/9. [VI. évf. 3. sz.], 73–81.
- BENCZE Mihály: *Matematika és irodalom*. Középiskolai Matematikai Lapok, 1992/6., 250–252.
- BENCZE Mihály: *Matematika és irodalom*. Gombigeometria, 2008. 01. 14. <https://gombigeometria.eoldal.hu/cikkek/erdekesssegek-a-matematika-rol/bencze-mihaly-matematika-es-irodalom.html>
- BÜKY László: *Téma és variáció*. Magyar Nyelv, 2006/1., 57–72.
- CSONTOS János: *Harmincegy a négyzeten*. In: UÓ: XL. *Összegyűjtött versek, 1980–2002*. Széphalom Könyvműhely, Bp., 2002.
- DOMOKOS Máttyás: *A porlepte énekes. Weöres Sándorról*. Nap Kiadó, Bp., 2002.
- FEJÉRDY Judit Mónika: *Krisztus test szerinti ismeretétől – Krisztus lélek szerinti ismeretétől: Clairevaux-i Szent Bernát krisztológiai tanítása beszédei alapján*. Doktori disszertáció, Bp., 2016. <http://real-phd.mtak.hu/471/1/Fej%C3%A9rdy%20PhD..pdf>
DOI: <https://doi.org/10.15774/PPKE.HTK.2017.003>
- KOLOZSI Orsolya: *A megfoghatatlan szépség*. Bárkaonline, 2009. február 5. <http://www.barkaonline.hu/tarca/881-a-megfoghatatlan-sz>
- KRASZNAHORKAI László: *Seiobo járt odalent*. Magvető, Bp., 2008.
- LŐCSEI Péter: *Weöres-mozaikok, III.: Emlékek Weöres Sándorról diákkoráról – Beszélgetés Dr. Kovács Jenővel*. Vasi Szemle, 2004/2. sz. <http://www.vasiszemle.hu/2004/02/locsei.htm>
- MARKÓ Anita: „A regény is A-halmaz”. Magyar Narancs, 2020. 8. 16. <https://magyarnarancs.hu/sorkoz/a-regeny-is-a-halmaz-131508?block=registrationOverlay>
- NÁDOR Zsófia: *Gödel tétele a kombinatorikus költészetben*. Világosság, 2005/4., 21–32.
- MOLNÁR Dávid: *Szenci Molnár Albert. Példaszócikk egy készülő enciklopédiából*. http://real.mtak.hu/102888/1/MolnarD_MKsz_19-1.pdf
DOI: <http://doi.org/10.17167/mksz.2019.1.50-90>
- NAGY Pál: *A vizuális költészet*. In: BÉKÉSI Imre–PETŐFI S. János–VASS László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan 9.*, JGYTF Kiadó, Szeged, 1996., 202–222.
- NÉMETH László: *Ars poetica*. In: UÓ.: *Kiadatlan tanulmányok I*. Magvető, Bp., 1968., 134–139.
- NYUL Gábor: *A rímek kombinatorikája*. Polygon, 2018/január, 63–71.
- PAPP Tibor: *Disztichon Alfa*. Magyar Műhely, Bp., 1994.
- PAPP Tibor: *Ige és kép. Előszó a magyar vizuális költemények huszadik századi antológiájához*. In: KILIÁN István: *Vizuális költészet Magyarországon I–II*. Felsőmagyarország Kiadó – Magyar Műhely Kiadó, Bp., 1998 II., 7–14.

- PINCZÉS István–VITÉZ Ferenc (szerk.): *Cseresznyevirág-sziromlevél. 75 kortárs magyar haiku 3 nyelven, 1 klasszikus japán haiku 75 magyar fordításban*. Debreceni Színházi Stúdió Közhasznú Egyesület, Debrecen, 2021.
- QUENEAU, Raymond: *Cent Mille Milliard de Poèmes*. Gallimard, Paris, 1961.
- QUENEAU, Raymond: *100 000 000 000 000 de poèmes. Mode d'emploi*. In: *Oulipo – La littérature potentielle. (Créations Re-créations Récréations)*. Gallimard, Paris, 1973., 243–245.
- ROSENGREN, Karl Erik: *Társadalmi kommunikáció*. Typotex, Bp., 2000.
- ROUBAUD, Jacques: *Trente et un au cube*. Gallimard, Paris, 1973.
- SŐREG István: *Tudományok felsorolása, rendszerezése*. (Az oldal létrehozva: 2012-ben.)
<https://drsoreg.eoldal.hu/cikkek/tudomanyok-rendszere/tudomanyok-felsorolasa--rendszerezese/>
- SÜTŐ András: *Anyám könnyű álmodt ígér*. Szépirodalmi, Bp., 1981.
- SZEPES Erika: *A japán moraszámláló vers formái – a haiku*. In: *A mai magyar vers I–II*. Intera – Tevan, Bp., 1996.
- SZÉKELY Péter: *A zenében rejlő matematika*. *Érintő. Elektronikus Matematikai Lapok*, 2017/december.
<https://ematlap.hu/gazda-g-sag-2017-12/600-a-zeneben-rejlo-matematika>
- TÜSKÉS Tibor: *A határtalan énekese: Írások Weöres Sándorról*. Masszi, Bp., 2003.
- VITÉZ Ferenc: *Csontos János az ezredváltó magyar Dante*. Coldwell Art Bt., Bp., 2016.
- VITÉZ Ferenc: *(kombinatorika és geometria)*. *Néző Pont*, 2021/december (XVI. évf. 108. kötet), 351.
- WEÖRES Sándor: *Egybegyűjtött írások 1–3*. Magvető, Bp., 1981.
- WEÖRES Sándor: *Egybegyűjtött levelek I–II*. Pesti Szalon–Marfa–Mediterrán Könyvkiadó, Bp., 1998.
- WEINBERG, Steven: *A világ megismerése. Hogyan alakult ki a modern természettudomány*. Akkord, Bp., 2016.
- ZALABAI Zsigmond: *Tűnődés a trópusokon*. Szépirodalmi, Bp., 1986.

Abstract

Poetry has not only to do with mathematics in terms of order and harmony – poetry and the mathematical solution are also said to be “beautiful” – but it appears in its theme, composition, visual image (calligram and its topological reading) or in abstraction and in its philosophical (ontological) nature. Concepts such as combinatorics (Queneau’s Hundred Thousand Billion Sonnets), permutation (Weöres), and metaphor can also be interpreted as intersections of sets. Geometric shapes and mathematical relationships may also appear in calligrams. The author is a poet and writer. He examines the mathematical attitudes that appear in poetry not from the point of view of mathematics, but from the point of view of poetry.

Keywords: poetry, mathematics, combinatorics, permutation, set, metaphor

Ladányi Éva

AZ ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓ GYERMEKKORBAN

RECENZÍÓ AZ *ASSESSING MASTERY MOTIVATION IN CHILDREN USING THE DIMENSIONS OF MASTERY QUESTIONNAIRE (DMQ)* CÍMŰ KÖNYVRŐL¹

A könyv témája – ahogyan az a címéből is egyértelműen kiderül – az elsajátítási motiváció mérésének elmélete és gyakorlata gyermekek körében, és a mérésben elsődleges szerepet játszó *Elsajátítási motiváció kérdőív (DMQ)* sokoldalú bemutatása. A fejezetei, terjedelme és a szerzői alapján – már az olvasás megkezdése előtt gondolhatjuk –, hogy az elsajátítási motiváció mérésével kapcsolatos, sokéves kutatói munka tapasztalatait összegző, monografikus könyv. A szerkesztők közül George Morgan emeli ki az előszó, a könyvet az ő tiszteletére ajánlva. Morgan társszerzőként 1995-ben szerkesztett egy tanulmánykötetet,² amely úttörőnek számított az elsajátítási motiváció témakörében. A kötet másik két szerkesztője és szerzője is egyben: Hua-Fang Liao és Józsa Krisztián is az elsajátítási motiváció nemzetközi szinten elismert kutatói, a definíció megalkotói,³ akik a DMQ kérdőívek fejlesztésében is meghatározó szerepet játszanak. Az egyes fejezetek szerzőit áttekintve talán tanulmánykötetnek is tűnhet a könyv, azonban logikusan felépítve halad, a DMQ kérdőívek empirikus kutatásainak tapasztalatait, és ezzel párhuzamosan az elsajátítási motiváció elméleti kereteinek alakulását járja körül a szerkesztők által meghatározott felépítés alapján. A recenzió logikai menete a fejezetek szerinti bemutatást követi, azonban ez nem minden esetben volt egyszerű feladat: a fejezetek átjárhatósága és sok ponton való kapcsolódása nehezíti az összefoglalást, az olvasó számára azonban a komplex látásmód elsajátítását segíti a témában. Az elsajátítási motiváció témakörében való jártasság minden pedagógus, neveléssel foglalkozó szakember nélkülözhetetlen, hiszen alkalmas a tanulói teljesítmény előrejelzésére. A legújabb kutatások eredményei arra is rávilágítanak, hogy az elsajátítási motiváció nemcsak ezt a funkciót tölti be, hanem fejleszthető is,⁴ így lehetséges eszközévé válhat a tanulói teljesítmény pozitív irányú befolyásolásának is.

¹ MORGAN, George A.–LIAO, Hua-Fang–JÓZSA Krisztián (szerk.): *Assessing Mastery Motivation in Children Using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)*, Szent István Egyetem, Gödöllő, 2020. <http://www.staff.u-szeged.hu/~jozsa/DMQbook.html> [2022. 06. 08.]

² MACTURK, Robert H.–MORGAN, George. A (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*, Norwood, NJ: Ablex, 1995.

³ MORGAN, George A.–JÓZSA Krisztián–LIAO, Hua-Fang: *Introduction to the HERJ special issue on mastery motivation: Measures and results across cultures and ages*, Hungarian Educational Research Journal, 2017/7. (2.) 5–14. (Későbbiekben: Morgan és mtsai., 2017.)

⁴ HASHMI, Shazia Iqbal–SEOK, Chua Bee–HALIK, Murnizam Hj: *Enhancing persistence on mastery tasks among young preschool children by implementing the "I Can" mastery motivation classroom program*, Hungarian Educational Research Journal, 2017/7 (2.) 127–141.

Az első fejezet az elsajátítási motiváció definícióját⁵ és fejlődésének történeti áttekintését adja. Elsajátítási motiváció alatt olyan motivációt értünk, mely bizonyos feltételek fennállása esetén elvezethet egy készség elsajátításához, begyakorlottságához. A könyv történeti szempontból áttekinti az elsajátítási motiváció-kutatások fókuszpontjait (pl. a célorientált kitartást mint a viselkedésszervező funkciót a szabad játékban). A fejezet középpontjában, az elsajátítási motiváció mérésének lehetőségei állnak.

Az Elsajátítási motiváció kérdőív (Dimensions of Mastery Questionnaire 17, DMQ17) változata több mint 20 éven át számított meghatározó vizsgálati eszköznek a nemzetközi kutatásokban, az ezekből a mérési tapasztalatokból továbbfejlesztett DMQ 18 jelenleg a legmegbízhatóbban használható változata. A kérdőív 6 hónapos kortól egészen 19 éves korig használható, megbízhatóságát rengeteg nemzetközi adat támasztja alá, hiszen a kérdőívet több nyelvre is adaptálták. Mivel nemcsak neurotipikus gyerekek mérésére alkalmas, így a klinikai gyakorlatban is hatékony mérőeszköznek bizonyul. A mérés korai gyerekkorhoz kapcsolódó története a fogalom alakulásával is összefüggésben áll: a 90-es évek közepéig főként a kisgyermekkorra fókuszál a kutatások hatásköre. A bemutatott kérdőíven kívül a fejezetben egyéb, innovatív mérési lehetőséget is megismerhetünk, amelyek a DMQ-val végzett kutatások alapján jelöltek meg szükségeseknek. A FOCUS (Finding Out Children's Unique Strengths) nevű teszt⁶ játékos feladatokkal méri az óvodások és kisiskolások elsajátítási motivációját. Emellett szintén a könyv egyik szerkesztőjének nevéhez fűződik a Tantárgyi elsajátítási motiváció kérdőív (SSMMQ, Subject Specific Mastery Motivation) kidolgozása is,⁷ mely az egyes tantárgyakhoz (olvasás, matematika, természettudományok, angol) kapcsolódóan képes mérni az elsajátítási motivációt. A DMQ alapján dolgozták ki továbbá a DAMMQ (Dimensions of Adult Mastery Motivation Questionnaire) kérdőívet,⁸ mely felnőttek mérésére alkalmas és szintén számos adaptációja bizonyítja megbízhatóságát.

A második fejezet középpontjában a DMQ 17 nemzetközi használata, és a kutatások eredményei állnak, amelyek lehetővé tették a DMQ 18 kidolgozását. A DMQ 17-et 1997-ben véglegesítették (előzményként több korai kérdőívvel), majd lefordították magyarra, kínaira és spanyolra. Széles körű használata magyar,

⁵ Magyarul először: JÓZSA Krisztián: *Az elsajátítási motiváció szerepe a kritériumorientált pedagógiában*, Új Pedagógiai Szemle, 2000/10. 78–82.

⁶ JÓZSA Krisztián–BARRETT, C. Karen–JÓZSA Gabriella–MORGAN, A. George: *FOCUS teszt: új, számítógépalapú vizsgálati eszköz 3–8 éves gyermekek számára [FOCUS test: A new, computer-based assessment for 3–8-year-old children]*, Gyermeknevelés, 2019/7 (2–3.), 111–124.

⁷ GILMORE, Linda–ISLAM, Shaheen–YOUNESIAN, Sharifeh–BÚS Enikő–Józsa Krisztián: *Mastery motivation of university students in Australia, Hungary, Bangladesh and Iran*, Hungarian Educational Research Journal, 2017/7 (2.) 178–191.

⁸ DOHERTY-BIGARA, Jennifer–GILMORE, Linda: *Development of the Dimensions of Adult Mastery Motivation Questionnaire*, The Australian Educational and Developmental Psychologist, 2015/32 (2), 142–157.

kínai és természetesen angol nyelven szolgáltatott számos adatot, megalapozva a kutatás komplexitását: az elsajátítási motivációról való tudás mélyítését különböző fejlettségi szintű gyermekpopulációkban. Ezek alapján a DMQ 18 még megbízhatóbb kérdőív, mely figyelembe veszi a négy korcsoportra (6 hónap–2 év; 2–6 év; 6–18 év; 9–18 év) osztott populáció fejlettségi és kulturális eltéréseiből adódó lehetőségeket. További fejlesztés, hogy a kérdőív egyes tételeinek módosítása során a nyelvi eltérésből adódó félreértéseket is kiküszöbölték. Ennek érdekében kisebb számban tételeket töröltek, dolgoztak át, helyzetek át a faktoranalízis során más dimenzióba. A DMQ 18 reliabilitása mind a 12 fordítás esetében megfelelő volt, a pontos statisztikai adatokat a 4. és az 5. fejezet mutatja be. A kérdőív validitásának kapcsán fontos kérdések merültek föl, többek között, hogy mire használják a DMQ-t (pl. az elsajátítási motiváció egyéni különbségeinek mérésére, a szülők véleményének mérésére, a tanulmányi siker előrejelzésére stb.), kiknél alkalmazzák (milyen nyelven beszélő szülők, milyen fejlettségű és korú gyermeküket értékelik), és hogyan értelmezik a pontszámokat. A legfontosabb talán pedig az elsajátítási motiváció fogalmának összetettsége: nem mér-e többet vagy esetleg kevesebb, mint ami szükséges. Számos definícióban hangsúlyozzák,⁹ hogy az elsajátítási motiváció mint összetett pszichikus rendszer értelmezhető, melynek két fő komponensét különítik el (1) az instrumentális vagy tárgyi, és (2) az expresszív vagy kifejező, érzelmi összetevőt. A fogalmi komplexitás felveti a mérés nehézségeinek kérdését. A 2. fejezet részletesen bemutatja az elsajátítási motiváció dimenzióit is, mely egyrészt az elméleti keretek megalkotása szempontjából fontos, másrészt további kutatási célok megjelöléséhez is. Ezek a dimenziók: az értelmi, a motoros, a szociális (felnőttekkel és kortársakkal) és az érzelmi (elsajátítási öröm) összetevők.

A harmadik fejezet az aktuális kutatásokról számol be, továbbá a nagymintás vizsgálatok alapján leírható normákról a tipikus fejlődésű gyerekek mind a négy korcsoportját érintve. A kutatások adatait táblázatok foglalják össze, mely adatok számos ország (Egyesült Államok, Magyarország, Tajvan, Ausztrália, Indonézia, Irán, Törökország, Kenya, a Moldovai Köztársaság, Banglades) kutatási eredményeit szemlélteti. Minden táblázatban szerepel a kérdőív életkori változata, az értékelők típusa, azon gyermekek jellemzői vagy fejlettségi állapota és életkora, akiknek az elsajátítási motivációját vizsgálták; a gyermekek száma az egyes csoportokban, valamint egy referenciaérték az adatok forrására.

Az ötödik fejezet szintén a DMQ 18 validitásához kapcsolódik, összefoglalja azokat a nemzetközi mérési eredményeket, amelyek több szempontból (a konvergencia, kritériumok, faktoriális és korrelációs szempontok alapján) alátámasztják a mérőeszköz érvényességét. A konvergencia érvényességét igazoló adatok kiemelkedően fontosak a pedagógiai munka szempontjából is, hiszen bizonyos mutatók előrejelezhetik az érdeklődés irányát, a kitartás mértékét vagy a nem neurotipikus

⁹ MORGAN és mtsai., 2017.

gyerekek rehabilitációjának tervezését is. A korrelációs vizsgálatok – szintén a pedagógia szempontjából jelentős – összefüggéseket tekintettek át az elsajátítási motiváció és az iskolai teljesítés, a szociális készségek vagy az egyes tantárgyi tudáshoz kapcsolható készségek (olvasás, matematika, természettudományok) fejlődésével kapcsolatban. Az összefüggés-vizsgálatok eredménye rámutat az elsajátítási motiváció előrejelző erejére, és arra, hogy a pedagógiai gyakorlatban milyen segítséget jelenthet ennek mérése, fejlesztése. Részletesebben a hatodik fejezet foglalja össze, hogy ezek az adatok milyen hatással lehetnek az oktatásra, és az emberi fejlődésről való tudásunkra.

A pedagógiai tervező munka szempontjából talán a legfontosabb kérdés, hogy miért is fontos az elsajátítási motiváció mérése és értékelése. A válasz az oktatás feladatának alapjaira reflektál. Az oktatás alapvető célja, hogy olyan gyakorlatot alakítson ki, amely jól illeszkedik a gyerekek fejlődési szintjéhez és (szocio)kulturális háttéréhez. Ennek nehézsége lehet, hogy minden gyermek elsajátítási motivációja más és más, ami jelentheti az életkori és a kulturális különbségeket. A magyar oktatásban nagyon fontos az a kutatási eredmény,¹⁰ ami rámutat arra, hogy a magyar iskolarendszerben csökkenő tendenciát mutat az elsajátítási motiváció mértéke, hiszen az osztályzatokkal, a tanári visszajelzésekkel az extrinzik jutalmak szerepe nő, mindez a tanulási motivációt negatívan befolyásolja, valamint ilyen hatással lehet a gyermek fejlődésére és iskolai sikerességére is. Az ide vonatkoztatható kulturális különbségek szerepe is kutatási eredmények¹¹ által vált egyértelművé, amelyben kínai és angol nyelvű mintákat hasonlítottak össze. Ebben az összehasonlításban a szülői értékelés szempontjából mutatkoztak különbségek főként az iskoláskorú gyerek alul- és felülértékelésében. Pedagógia szempontból az iskolai teljesítéssel való összefüggés bizonyítása jól ismert, hiszen több kutatás által igazolt, hogy az elsajátítási motiváció meghatározó előrejelzője a kognitív képességeknek.¹² Az, hogy a gyermek kitartson a kihívást jelentő feladatokban is, nemcsak az iskolai, hanem az életben való sikeresség szempontjából is fontos. A siker, az iskolai alkalmazkodás során azonban nemcsak kognitív, hanem affektív tényezőként is működik. Ezen a felismerésen alapul, hogy az elsajátítási motivációval kapcsolatos kutatások iránya a szociális kompe-

¹⁰ JÓZSA Krisztián: *Developing new scales for assessing English and German language mastery motivation*, In: Horváth József–Medgyes Péter (szerk.): *Studies in honour of Marianne Nikolov*, Lingua Franca Csoport, Pécs, 2014, 37–50. (Továbbiakban: JÓZSA, 2014.)

¹¹ JÓZSA Krisztián–WANG, Jun–BARRETT, C. Karen–MORGAN, George (2014): *Age and cultural differences in self-perceptions of mastery motivation and competence in American, Chinese, and Hungarian school age children*, Child Development Research, 2014, 1–16.
DOI: <https://doi.org/10.1155/2014/803061> (Továbbiakban: JÓZSA és mtsai., 2018.)

¹² JÓZSA Krisztián–D. MOLNÁR Éva: *The relationship between mastery motivation, self-regulated learning and school success: A Hungarian and wider European perspective*. In: BARRETT, C. Karen–FOX, Nathan A.–MORGAN, George A.–FIDLER, Deborah J.–DAUNHAUER, Lisa A. (szerk.): *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*, Taylor & Francis, New York and London, 2013, 265–304.

tenciával való összefüggések vizsgálatával bővül. A strukturális egyenletek modellezésével vizsgálták¹³ az elsajátítási motiváció affektív aspektusainak, a szociális elsajátítási motivációnak és a társadalmi-gazdasági státusznak (SES) a szerepét, a szociális készségeket pedig DIFER-rel értékelték.^{14, 15} Az elsajátítási motivációhoz kapcsolható szociális kitartás pozitívan előrejelezte a gyermekek szociális készségeinek szintjét, a kudarcral szembeni elutasítást pedig negatívan. A pedagógiai gyakorlat szempontjából szintén fontos kutatási eredmény,¹⁶ hogy az elsajátítási motiváció mértéke tantárgyspecifikus lehet. Az idevonatkozó vizsgálatban magyar és tajvani gyerekeket hasonlítottak össze. A magyar gyerekeknél az elsajátítási motiváció csökkent a 4. évfolyamtól a 8. évfolyamig minden vizsgált tantárgy (olvasás, matematika, természettudományok, angol mint idegen nyelv, művészet és zene) esetében, kivéve az angol nyelvet. Ezek a kutatási eredmények is hangsúlyozzák, mekkora a jelentősége van az elsajátítási motivációnak, és további kutatások megkezdését sürgetik.

A 7. fejezet a DMQ-vizsgálatok összehasonlítását mutatja be a neurotipikus és nem neurotipikus gyermekek körében. Az elsajátítási motivációt kulcsfontosságú fejlődési koncepcióként azonosították az Amerikai Nemzeti Tudományos Akadémia jelentésében,¹⁷ mely alátámasztja, hogy kiemelt jelentőségű az elsajátítási motiváció megismerésének lehetősége a pedagógusok, a szülők és a klinikai gyakorlatban dolgozók számára is. Ez a fejezet tekinti át azokat az aspektusokat, amelyek mérhetőek a DMQ segítségével, és fontosak lehetnek a fejlődési elmaradással küzdő vagy veszélyeztetett gyermekek fejlesztésében.

A 8. fejezet a DMQ 18 használatának lehetőségeit mutatja be a korai intervencióban és a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásában. A szakemberek számára segítséget jelenthet a megjelölt csoportba tartozó gyermekek elsajátítási motivációjának megismerésére, hiszen ezáltal a fejlesztési terv optimalizálása is megtörténhet. A fejlesztési cél elérésében fontos a megfelelő feladatok kiválasztása, támogatva ezzel, hogy a fejlesztésben résztvevő gyermek következetesen és élvezettel tudja végezni a feladatokat. Mindez a neurológiai károsodással vagy fejlődési rendellenességgel élők esetében is hasznos lehet ez az ismétlődő gyakorlás során. Az optimális feladatválasztásban a gyermek egyéni szintjéhez viszonyított közepes nehézségű feladatok a legalkalmasabbak, hiszen ezek képesek biztosítani a motiváció fenntartását. A feladatválasztást az egyes tanulók esetében segítheti

¹³ JÓZSA és mtsai., 2018.

¹⁴ NAGY József–JÓZSA Krisztián–VIDÁKOVICH Tibor–FAZEKASNÉ FENYVESI Margit: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*, Mozaik, Szeged, 2004.

¹⁵ NAGY József–JÓZSA Krisztián–VIDÁKOVICH Tibor–FAZEKASNÉ FENYVESI Margit: *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*, Mozaik, Szeged, 2004.

¹⁶ JÓZSA, 2014.

¹⁷ SHONKOFF, Jack P.–PHILLIPS, Deborah A.: *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*, Washington DC, National Academy Press, 2000.

az elsajátítási motiváció megismerése. A könyv 9. fejezete módszertani útmutatót ad a kérdőívek fordításához, kulturális adaptációjához.

A kötet elméleti jelentőségét bizonyítja, hogy többféle befogadónak is biztosíthatja az elsajátítási motiváció fogalmi megismerését és mérési lehetőségét, kutatási eredményeit. Egyrészt a kutató olvasónak, akinek elsődleges célja a tudományos megismerés, másrészt a nevelésben, oktatásban érdekelt olvasó számára, akinek a saját munkája szempontjából elengedhetetlen az elsajátítási motiváció minél szélesebb körű ismerete. A fogalom megismerésének szerepét a könyvben is bemutatott kutatási eredmények támasztják alá, amelyek közül a legfontosabb, hogy az elsajátítási motiváció előrejelző szereppel bír a tanulási teljesítésben és az elsajátítási motiváció szintje fejleszthető. A könyv gyakorlati jelentősége pedig, hogy a melléklet tartalmazza a kérdőív a kisgyermek, az óvodások és az iskolások mérésére alkalmas változatát több nyelven. A tanulmánykötet szabadon letölthető.

Irodalom

- DOHERTY-BIGARA, Jennifer–GILMORE, Linda: *Development of the Dimensions of Adult Mastery Motivation Questionnaire*, The Australian Educational and Developmental Psychologist, 2015/32 (2), 142–157.
- GILMORE, Linda–ISLAM, Shaheen–YOUNESIAN, Sharifeh–BÚS Enikő–JÓZSA Krisztián: *Mastery motivation of university students in Australia, Hungary, Bangladesh and Iran*, Hungarian Educational Research Journal, 2017/7 (2.) 178–191.
- HASHMI, Shazia Iqbal–SEOK, Chua Bee–HALIK, Murnizam Hj: *Enhancing persistence on mastery tasks among young preschool children by implementing the “I Can” mastery motivation classroom program*. Hungarian Educational Research Journal, 2017/7 (2.) 127–141.
- JÓZSA Krisztián: *Az elsajátítási motiváció szerepe a kritériumorientált pedagógiában*, Új Pedagógiai Szemle, 2000/10. 78–82.
- JÓZSA Krisztián: *Developing new scales for assessing English and German language mastery motivation*, In: Horváth József–Medgyes Péter (szerk.): *Studies in honour of Marianne Nikolov*, Lingua Franca Csoport, Pécs, 2014, 37–50. (Továbbiakban: JÓZSA, 2014)
- JÓZSA Krisztián–BARRETT, C. Karen–JÓZSA Gabriella–MORGAN, A. George: *FOCUS teszt: új, számítógépalapú vizsgálati eszköz 3–8 éves gyermekek számára [FOCUS test: A new, computer-based assessment for 3–8-year-old children]*, Gyermeknevelés, 2019/7 (2–3.), 111–124.
- JÓZSA Krisztián–D. MOLNÁR Éva: *The relationship between mastery motivation, self-regulated learning and school success: A Hungarian and wider European perspective*. In: BARRETT, C. Karen–FOX, Nathan A.–MORGAN, George A.–FIDLER, Deborah J.–DAUNHAUER, Lisa A. (szerk.): *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*, Taylor & Francis, New York and London, 2013, 265–304.
- JÓZSA Krisztián–WANG, Jun–BARRETT, Karen–MORGAN, George A. (2014): *Age and cultural differences in self-perceptions of mastery motivation and competence in American, Chinese, and Hungarian school age children*, Child Development Research, 2014, 1–16.
DOI: <https://doi.org/10.1155/2014/803061>
- MACTURK, Robert H.–MORGAN, George A (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*, Norwood, NJ: Ablex, 1995.
- MORGAN, George A.–JÓZSA Krisztián–LIAO, Hua-Fang: *Introduction to the HERJ special issue on mastery motivation: Measures and results across cultures and ages*, Hungarian Educational Research Journal, 2017/7. (2.) 5–14.
- MORGAN, George. A.–LIAO, Hua-Fang–JÓZSA Krisztián (szerk.): *Assessing Mastery Motivation in Children Using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)*, Sent István Egyetem, Gödöllő, 2020. <http://www.staff.u-szeged.hu/~jozsa/DMQbook.html>

- NAGY József–JÓZSA Krisztián–VIDÁKOVICH Tibor–FAZEKASNÉ FENYVESI Margit: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*, Mozaik, Szeged, 2004.
- NAGY József–JÓZSA Krisztián–VIDÁKOVICH Tibor–FAZEKASNÉ FENYVESI Margit: *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*, Mozaik, Szeged, 2004.
- SHONKOFF, Jack P.–PHILLIPS, Deborah A.: *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*, Washington DC, National Academy Press, 2000.

Abstract

The aim of this review is to present a book published in English (not yet available in Hungarian translation), which focuses on defining and measuring mastery motivation and presents research done in this field. The editors of the book are renowned international researchers regarding the subject, thus the reader can acquire a uniquely complex perspective by reading the book. The target audience of the book is not only the research community, but also education professionals, as the appendix includes the measurement instruments tested and developed in their research on mastery motivation, which are also suitable for measuring young children, preschoolers and school children. It also highlights the importance of the concept through research findings: mastery motivation predicts student achievement. In addition recent research has proved its significance from the point of view of pedagogical design by showing that it can be developed and improved.

DANUBIUS NOSTER

SZERZŐINKRŐL

Prof. Dr. BACSÓ Róbert, egyetemi tanár
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász
bacho.robort@kmf.org.ua

BAKACSI Zita, mesteroktató
Eötvös József Főiskola, Pedagógusképző Intézet, Baja
bakacsi.zita@ejf.hu

Dr. habil. BÁLINT Ágnes, egyetemi docens
Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
balint.agnes@pte.hu

FEHÉR Ágota, egyetemi tanársegéd
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös
feher.agota@kre.hu

HORVÁTH Réka, tanársegéd, PhD doktorjelölt
Eötvös József Főiskola, Pedagógusképző Intézet, Baja
PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
horvath.reka@ejf.hu

Dr. FÜLÖP Zoltán Ottó PhD, tudományos munkatárs
GFE, Egészség- és Szociális Tudományi Kar, Gyula
bombonera29@gmail.com

LADÁNYI Éva, tanársegéd, PhD doktorjelölt
Eötvös József Főiskola, Pedagógusképző Intézet, Baja
SZTE BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged
ladanyi.eva@ejf.hu

Dr. MANZ Adelheid PhD, nyugalmazott főiskolai tanár
Eötvös József Főiskola, Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Intézet, Baja
manz.adelheid@ejf.hu

PATAKI Gábor, adjunktus
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász
gabor.pataki@kmf.org.ua

PARJOK Andor, adjunktus, PhD doktorjelölt
Eötvös József Főiskola, Pedagógusképző Intézet, Baja
PTE KTK Gazdálkodási doktori iskola, Pécs

Dr. SÓS Katalin PhD, főiskolai docens
SZTE JGYPK, ÁEKNI, Szeged
sos.katalin@szte.hu

Dr. SZÓCS Krisztina PhD, főiskolai docens
Eötvös József Főiskola, Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Intézet, Baja
szocs.krisztina@ejf.hu

SZETTELE Katinka, főiskolai tanársegéd
Eötvös József Főiskola, Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Intézet, Baja
szettele.katinka@ejf.hu

Dr. habil. TÓTH Sándor Attila, főiskolai tanár
SZTE JGYPK, Szeged – EJJ PI, Baja
toth.sandor.attila@ejf.hu

Dr. VITÉZ Ferenc PhD, főiskolai docens
DRHE, Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Debrecen
vitez.ferenc@drhe.hu

