

ERUDITIO – EDUCATIO

A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata
Research Journal of the Faculty of Education of J. Selye University
Vedecký časopis Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne

2021/4

(16. évfolyam / Volume 16.)

Alapító főszerkesztő / Founder Editor in Chief

Erdélyi Margit

Főszerkesztő / Editor in Chief

H. Nagy Péter

Tudományos szerkesztőbizottság / Academic Editorial Board

Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD. as Head of the Board (J. Selye University Faculty of Education, Dean)

Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD. (J. Selye University, Rector)

Dr. Kalmár Melinda (University of Szeged Department of Contemporary History)

Dr. habil. Kaposi József, PhD. (Pázmány Péter Catholic University Faculty of Arts and Social Sciences Budapest)

Prof. Dr. Kéri Katalin, DSc. (J. Selye University Faculty of Education)

Doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl, PhD. (Comenius University Bratislava Faculty of Arts)

Dr. habil. PhD. Liszka József, PhD. (J. Selye University Faculty of Education)

Dr. habil. Miklós Péter, PhD. (University of Szeged Juhász Gyula Faculty of Education Department of Applied Social Sciences)

Prof. Tatsuya Nakazawa, PhD. (Tokaj University Faculty of Human Sciences, Tokyo)

Prof. PaedDr. Martin Pekár, PhD. (Pavol Jozef Šafárik University in Košice Faculty of Arts)

Dr. habil. Szarka László, CSc. (J. Selye University Faculty of Education)

Prof. Dr. Tóth Péter, PhD. (J. Selye University Faculty of Education)

Dr. Yuko Kambara, PhD. (University of Kitakyushu Center for Fundamental Education, Kitakyushu Japan)

Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD. as Executive Editor (J. Selye University Faculty of Education)

Olvasószerkesztő / Language Editor

Mgr. Braxatorisová Anita, PhD.

Dr. habil. Keserű József, PhD.

Dr. habil. Tóth Sándor János, PhD.

PaedDr. Péter Zolczer

English abstracts reviewed by

PaedDr. Péter Zolczer

Fordítás / Translation

Dr. habil. Vajda Barnabás PhD.

Tudományos folyóiratunk megtalálható a Central and Eastern European Online Library (CEEOL) nemzetközi adatbázisban.

Our scientific journal is registered in and databased by the Central and Eastern European Online Library (CEEOL).

Náš vedecký časopis je databázovaný v medzinárodnej databáze Central and Eastern European Online Library (CEEOL).



Realizované s finančnou podporou Fondu na podporu program kultúry národnostných menšín 2021 Kultminor

Tartalom / Content

TANULMÁNYOK / STUDIES

Nagy Melinda – Dancsa Daniel – Poráčová Janka – Bernátová Renáta:
Valós és virtuális interaktív modellek a biológia oktatásában 5

Popély Árpád:
„Népünk dicső győzelme”. Adalékok az 1954. évi csehszlovákiai parlamenti választások történetéhez 18

Edina Borovská – Simona Tomášková:
Analýza ustálených slovných spojení so substantívami lockdown a shutdown v slovenčine a maďarčine 31

Tímea H. Tómesz:
Merkmale des Fachsprachengebrauchs im Wasserballunterricht 44

Kocsis Péter Csaba:
A multikulturális nevelés kihívásai etnikailag változó településeken 55

Dominek Dalma Lilla:
A flow mint a pozitív pszichológia jelenléte az oktatásban 72

Judit Torgyik:
The school that students could enjoy 83

Molnár Bálint:
Intermedialitás az irodalomban – elméleti és gyakorlati áttekintés 93

MŰHELYTANULMÁNYOK / MATERIALS

Sárközi Balázs:
Pilinszky János a digitális térben 104

Vass Gábor:
A komáromi főkapitányok listájának részleges rekonstrukciója 111

Bugár György:
Egy japán eredetű szubkultúra: a mangák világa 116

RECENZIÓK / REVIEWS

Budai Ágota:

Baka L. Patrik: Teljes gözzel. Bevezetés a steampunk olvasásába 125

Molnár Bálint:

H. Nagy Péter: Költészet és szövegköziség. Verstechnológiai paradigmaváltás a 20. század végi magyar lírában 128

Varga Krisztina:

Kojanitz László: A történelmi gondolkodás fejlesztése 130

SZERZŐINK / AUTHORS 133

Valós és virtuális interaktív modellek a biológia oktatásában¹

Nagy Melinda – Dancsa Daniel

– Poráčová Janka – Bernátová Renáta

Real and Virtual Interactive Models in Biology Education

Abstract

Models have long been used in science education. The models used in the teaching process, whatever their type, always promote understanding. The aim of this work is to demonstrate the use of a real interactive model in teaching biology in upper primary school and to investigate the feasibility of further models in the teaching process. Soil erosion in education was modelled using a real interactive model. Our model was created in the courtyard of a selected Hungarian primary school in Slovakia, where a sufficient amount of sand was available for the students to build relief shapes (hill and mountain). They watered the landscapes from a watering can with a rose, observing how the irrigation water, which was used to illustrate rainwater, eroded the soil surface. The modelling was used to investigate the results of applying 'anti-erosion' solutions to the landform. This was compared with how it looks when its free, uncovered surface is washed by rainwater. Our experience shows that the children, eager to engage in the modelling, took it as a game, and learned and experienced an important ecological phenomenon through play.

Keywords: Biology education; models; soil erosion

Kulcsszavak: biológiaoktatás; modellek; talajerózió

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2021.4.5-17

1. A modellek és a modellalkotás elmélete

Annak ellenére, hogy régóta használnak modelleket a természettudományok oktatásában, a modellnek sokféle értelmezése van a tudományban és a közéletben egyaránt, ezért a modellezést mint iskolai tevékenységet nem egyszerű definiálni.

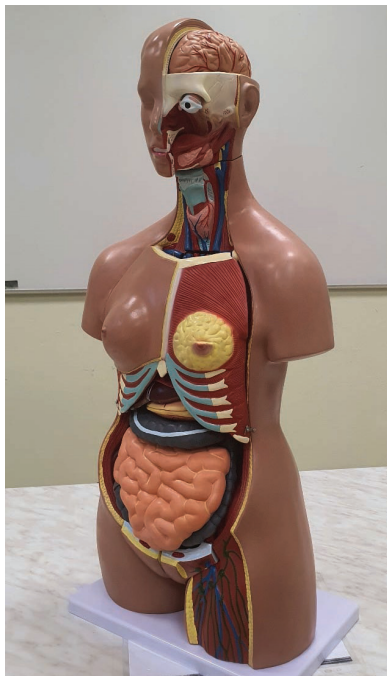
A modell a szakirodalom szerint a valóság kisebb-nagyobb részletének idealizált képe, de egy törvény vagy egy koncepció is lehet modell. Ugyanakkor a modelleket leghatékonyabban a rendszer működésének a leírására, elemzésére és megmagyarázására használjuk. A modellezés tehát a megértést (a rendszer megértését) segíti elő (Chorley és Haggett 1967; Kirkby 1987; Makádi és mts. 2013).

¹ A tanulmány létrejöttét a 002PU-4/2021-es számú KEGA projekt „Univerzitná výučba genetiky inovovanými formami a metódami” támogatta.

Makádi és munkatársai (2013) szerint a modellek négy típusát különböztetjük meg:

- Statikus modellek
- Interaktív modellek
- Virtuális modellek
- Mentális modellek

A biológiatanítás elsősorban valóság helyettesítő technikaként alkalmazza a modelleket. Ezeknek korábban a leegyszerűsítés volt a meghatározó eleme és célja, valamint hogy kisebb vagy nagyobb méretben tárja a tanulók elé a természeti struktúrákat. Ez történik a statikus modellek használata során az oktatásban – amikor például az emberi szervek modellje (1. ábra), vagy egy konkrét szerv (pl. a hallócsontocskák) válnak megfoghatóvá. Ezek a statikus modellek azonban nem érzékeltetik a jelenség működését.



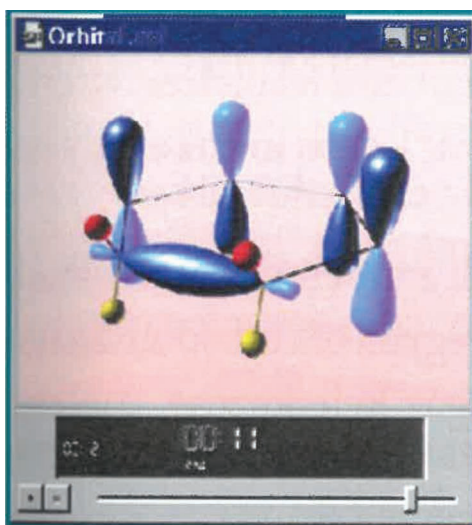
1. ábra: Statikus modell: Emberi szervek

Az interaktív modellek már működő struktúrák, amelyek a tanuló vagy tanár aktív részvételét igénylik. A jelenség változásait vagy a jelenség részeinek egymásra való hatását tudják bemutatni, mint például pálinka előállítására alkalmas kicsinyített modell, amely elfér egy asztalon (Csémi 2014), vagy az egyetemi oktatás céljaira készült laboratóriumi sörfőző berendezés segítségével (2. ábra). A tanuló ezeknél a modelleknél tevélegesen vesz részt a jelenség létrehozásában.



2. ábra: Interaktív modell: Sörfőző a Sapiaientia – EMTE Csíkszeredai Karán
(fotó: Nagy M. 2021)

A virtuális modellezés előnye, hogy olyan jelenségeket is szemléltetni tudunk segítségével, amelyek a valóságban iskolai körülmények között nem lennének megfigyelhetők. A virtuális modellek a méretüknél fogva nem befogatható jelenségek szemléltetési módjai a virtuális térben – segítségükkel modellezhetünk nagyméretű komplex jelenségeket és folyamatokat, amelyek méretük vagy időtartamuk miatt nem figyelhetők meg a valóságban teljes folyamatukban (például az üvegházhatás kialakulása – 4. ábra), vagy egészen apró, szemmel nem látható jelenségeket, például molekulákat, azok egymásra hatását, kémiai reakcióit (3. ábra) stb. (Juhász 2011, 2016; Juhász et al. 2006).



3. ábra: Virtuális modell: Az electrociklusos reakció animációja (Juhász és Matulík 1999)

A negyedik típusú modell, a mentális modellezés a gondolati modellek felállítását feltételezi, például amikor gondolat kísérletet végzünk, s ahhoz modellezzük az idealizált külső környezeti körülményeket – például a bioritmusból adódó testhőmérséklet-változásokat 24 óra alatt, miközben a modellben kizárunk minden zavaró körülményt (a környezet hőmérsékletváltozását, a hirtelen fizikai terhelésből származó hőtermelést, a más személyekkel való konfliktusból származó stresszreakciót stb.). Ennek használata az oktatásban ritka jelenség, nemcsak az általános és középiskolában, hanem az egyetemi képzésben is.

2. Valós és virtuális modellek a természettudományokban

A valós modellek régóta használatosak a természettudományok oktatásában. Ezek lehetnek olyan artefaktumok, amelyeket kifejezetten oktatási céllal állítanak elő (például egy szilikon vagy modell, amelyik a szívet formálja meg), vagy olyan objektumok, amelyek természeti eredetűek (például a marokkövek a kőzettan oktatásához, vagy egy eredeti teknőspáncél).

A valós modellek hátránya, hogy annyi példányra van szükség belőlük, ahány helyszínen szeretnénk őket bemutatni.

A virtuális modell ezzel szemben könnyen multiplíkáható, de informatikai eszközök alkalmazását feltételezi, hiszen ezek a modellek, miközben megfelelnek a modellekkel szemben támasztott követelményeknek, egy virtuális térben jönnek létre. Az iskolák napjainkban fel vannak szerelve alapvető informatikai eszközökkel, és általában számíthatunk arra is, hogy a tanulók otthonában is megtalálhatóak azok az eszközök, amelyek a virtuális modellek megtekintéséhez szükségesek.

Ezek a modellek a virtualitást kihasználva azért nagyon jól alkalmazhatóak a közoktatásban a természettudományi tárgyak tanítására, mert általuk megszűnik minden korlátozás: egy virtuális modell képes ábrázolni egy nanorészecskét, de akár egy több millió fényév átmérőjű csillagászati objektumot is, vagy képes néhány perc alatt bemutatni több milliárd évnyi történetet, de a másodperc törtrészét is le tudja lassítani akár több perces filmre. További előny, hogy ugyanazt a modellt számos tanuló tudja egyszerre használni anélkül, hogy ebben egymást korlátoznák.

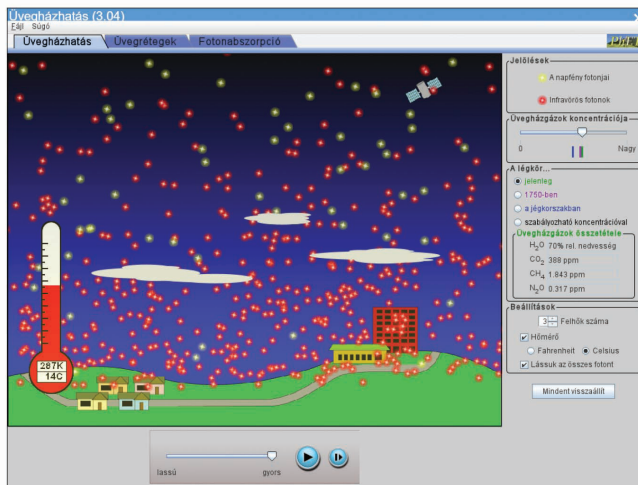
A közoktatásban ezeket a modelleket jellemzően a természettudományi tantárgyak támogatására használják, azokból is a legelterjedtebbek a fizikaoktatásban, kémiaoktatásban, de előfordulnak a biológia- és a földrajztanításban is. Magyar nyelven is elérhető szimulációkat találunk például a University of Colorado Boulder „Interaktív szimulációk matematikához és természettudományokhoz” c. weblapján (<https://phet.colorado.edu/hu/>). A PhET szórakoztató, interaktív és kutatáson alapuló ingyenes szimulációkat ajánl fel fizikai jelenségekről. Hitvallásuk szerint a kutatáson alapuló megközelítésük – amely mások korábbi eredményeit és a saját új kutatásaikat egyaránt tartalmazza – segíti a diákokat abban, hogy kapcsolatot találjanak a hétköznapi jelenségek és a mögöttes tudomány között, elmélyítve a fizikai világ megértését és értékelését.

3. Virtuális modellek a biológiában

A biológiaoktatásban a virtuális modellezés leginkább animációkkal és szimulációkkal valósul meg.

A biológiatanítás számára jelenleg rendelkezésre álló animációk döntő többsége a mozgófilmet helyettesíti. Ha párhuzamot vonunk az animáció és a videofilm között, az animáció előnye, hogy azoknál élni lehet a részletek kiemelésével vagy éppen eltompításával, így a tanuló nem veszik el a sok kis részletben, azonnal látathatóvá válik, mi a fontos.

A szimulációk előnye, hogy lehetővé teszik a tanulói beavatkozást, tehát a szempontszerű vizsgálódást is – például az üvegházhatás kialakulását bemutató szimuláció esetében (4. ábra) módosíthatóak bizonyos paraméterek – az üvegházhatásért felelős gázok koncentrációja, a felhők száma, illetve az antropogén eredetű objektumok száma a tájban.



4. ábra: Az üvegházhatás folyamata (Adams et al. 2021)

4. Célkitűzések

A munka célja bemutatni egy valós interaktív modell felhasználását a biológiaoktatásban az alapiskola felső tagozatán, valamint megvizsgálni a további modellek felhasználhatóságát az oktatási folyamatban.

5. Anyag és módszerek

Az oktatásban a talajeróziót modelleztük valós interaktív modell segítségével. A modell megalkotásának a helyszíne egy kiválasztott szlovákiai magyar alapiskola udvara volt, ahol rendelkezésre állt a megfelelő mennyiségű homok, amelyből a tanulók domborzati formákat (hegyet és dombot) építettek (5. ábra).



5. ábra: Homokhegy az első fázisban (fotó: Dancsa D. 2021)

6. Valós interaktív modell alkalmazásának eredményei a biológiaórán

A domborzati formákat ezután rózsával ellátott öntözőkannából vízzel locsolták (6. ábra), megfigyelve, hogyan erodálja a csapadékvíz szemléltető öntözővíz a talajfelszínt annak függvényében, milyen lejtőszöget sikerült kialakítani (7. ábra).

A domborzati formák egy részénél „eróziógátló” megoldásokat alkalmaztunk. Ilyen lehet a valóságban a növényzet gyökere, vagy más mesterséges megoldások, például az autópályák mellett gyakran alkalmazott fűhálók vagy rekeszek kihelyezése, amelyek megfogják a talajt a meredek lejtőn, amíg a növényzet gyökere át nem szövi azt. Homokozói modellünkben megvizsgáltuk, milyen eredményre vezet, ha a domborzati forma felszínét fűcsomókkal borítjuk, összevetve azzal, ha szabad növénytakaró nélküli felszínét mossa a csapadékvíz.



6. ábra: A homokhegy öntözése (fotó: Dancsa D. 2021)

A gyerekek nagyon szemléletesnek találták, hogy bármit tettek a felszínre (gyökérzet, szúnyogháló, géz, fásli, moha, kavics), az megakadályozta vagy csökkentette a talajeróziót a szabadon hagyott felszínhez képest (8. ábra).



7. ábra: Eróziós folyamatok szemléltetése homokhegyen (fotó: Dancsa D. 2021)

Az eróziós valós interaktív modellnek az alkalmazása nemcsak terepen vagy udvaron lehetséges, hanem bent az osztályteremben is, homokasztal, vagy egy nagy tálca segítségével. A modell használata nem jelent nagy kihívást, az eszközök olcsón beszerezhetőek, nem is különösebben időigényes az előkészítése. A legnagyobb „veszélyt” a benti alkalmazás során az jelenti, ha a gyerekek belelendülve a modellezésbe nem ügyelnek a tisztaságra, és a homok egy része a padlóra kerül.



8. ábra: Eróziós folyamatok gátlásának szemléltetése (fotó: Dancsa D. 2021)

Tapasztalataink azt mutatják, hogy a gyerekek (de a tanítóképzős egyetemisták is) szívesen bekapcsolódtak a modellezésbe, játéknak vették, és játszva tanultak, szereztek tapasztalatokat egy fontos ökológia jelenséggel kapcsolatban.

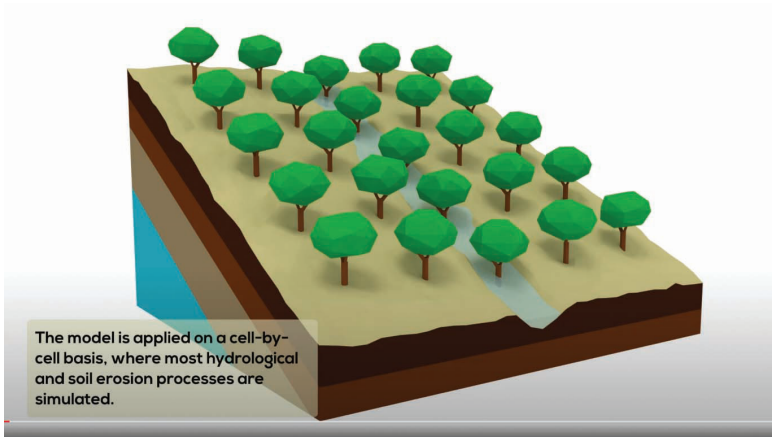
7. 3D-s virtuális modellek a biológiatanításban

A virtuális modellek speciális formáját jelentik a 3D-modellek. Ebbe a kategóriába sorolhatók azok a 3D-modellek, amelyek természeti struktúrák térbeli forgatását, különböző irányból történő megtekintését, szétszedését, összerakását, valamint különböző folyamatok tanulmányozását teszik lehetővé.

Például egy 3D rovar-modell előnye a valóssal szemben abban áll, hogy felnagyítva ábrázolja a rovarot. Ha párhuzamot vonunk az animáció és a videófilm között, azok különbségeihez hasonlóan a 3D-modelleknél is élni lehet a részletek kiemelésével vagy éppen eltompításával, így a tanuló nem veszik el a sok kis részletben, azonnal láthatóvá válik, mi a fontos. Ráadásul itt a valóság lefilmezésével ellentétben lehetőség van kiemelni bizonyos jelenségeket, struktúrákat, a kevésbé fontosakat pedig elnyomni, vagy nem ábrázolni. Nem utolsó szempont az sem, hogy ezzel a módszerrel megelőzhető az élőlények pusztítása is, hiszen egy rovarból készült modell sok helyen egyszerre és hosszú időn keresztül lesz használható az oktatásban.

A felvázoltakkal ellentétben azonban a talajerózió valós szemléltetése nem jár élőlények pusztulásával. Viszont lehetnek helyzetek, körülmények, amikor minden előnye ellenére ez a valós eróziós modell nem lesz alkalmazható. Ilyen esetben javasoljuk az eróziót szemléltető virtuális modelleket, melyekből több is elérhető az interneten, általában angol nyelvű változatban.

Egyik példa erre Eekhout és de Vente (2018) „SPHY-MMF – Coupled Hydrology-Soil Erosion Model”-je, amely videó formájában érhető el az online térben (9. ábra).



9. ábra: 3D virtuális modell a talajeroszió szemléltetésére (Eekhout és Vente 2018)

8. Megvitatás

Az oktatás minőségének biztosítása érdekében, hogy a tanítási folyamat a mindenkori elvárásokhoz és lehetőségekhez igazodjon, új módszerek és oktatási formák alkalmazására van szükség (Zahatňanská et al. 2019).

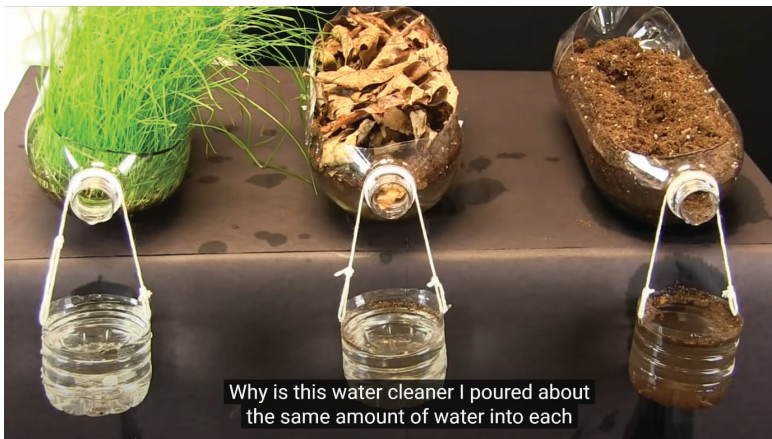
A Selye János Egyetem Tanárképző Kara Biológia Tanszéke az Eperjesi Egyetem Humán és Természettudományi Tárgyak Kara, valamint Tanítóképző Kara munkatársaival évek óta együttműködve folytat kutatásokat a tantárgypedagógia területén, valamint a biológia és természetismeret tanításának módszertanában. Eddigi eredményeink tudományos folyóiratokban (Bernátová et al. 2019, 2020) és tankönyvekben jelentek meg (Poráčová et al. 2014a, 2014b, 2015, 2021).

A cikkünkben említett valós és virtuális modelleken kívül is célszerű további újszerű oktatási módszereket alkalmazni az oktatásban. Elvárható például a webes alkalmazások oktatási folyamatba történő integrálása (Czakóová 2016; Czakóová és Szőköl 2012; Puskás 2018a), az információs és kommunikációs technológiák és speciális szoftverek (Czakóová és Stoffová 2020; Kiss és Árki 2016; Puskás 2018b; Mydlár et al. 2008; Poráčová et al. 2008; Bernátová et al. 2020) használata, különösen a világvárvány miatt online megvalósuló oktatás esetén.

A motivációs stratégiák alkalmazása és a tanulók kreativitását támogató megoldások (Puskás 2017, 2019) is rendkívül fontosak ilyenkor. A tanárképzésnek feladata, hogy a leendő pedagógusokat felkészítse ezekre a kihívásokra. A tanítási módszerek és a különféle munkaformák sokszínűsége enyhíti az egyhangúságot, és az aktivizáló módszerek is effektíven növelik a tanítási folyamat hatékonyságát (Zahatňanská és Kušnírová 2017).

A talajerosziót bemutató valós interaktív modell mellett a világhálón hozzáférhetőek további virtuális modellek, amelyek előkészítése a miénknél időigényesebb lehet, de videón történő bemutatásuk jól kiegészítheti saját valós modellünk magyarázatát. Ilyen lehet például Hottenstein (2015) „Erosion and Soil” című videója

(10. ábra), ahol részletesen bemutatásra kerül a növényi gyökerek megkötő ereje.



10. ábra: „Erózió és talaj” virtuális modell – Hottenstein (2015)

A Selye János Egyetem Gazdaságtudományi és Informatikai Kara Informatika Tanszékének munkatársai modellezéssel is foglalkoznak. Elsősorban a kulturális örökség artefaktumainak megőrzését célozták meg, a komáromi Lapidárium kőtárgyainak 3D-s megjelenítését, de további épületek külső és belső architektúráját is sikerrel modellezték már (Czakóová és Takác 2020; Fröhlich et al. 2020; Gubo et al. 2020; Takác 2017, 2020; Takác és Végh 2021a, 2021b). Ezek a modellek felhasználhatók a biológiatanár-képzés antropológia tantárgyában, de még értékesebbek azok a tapasztalatok, melyek alapján biológiai objektumok modellezése is megvalósítható. Tervezett közös kutatásunk valószínűleg újszerűen hat majd, hiszen eddig 3D-modelleket az oktatásban elenyésző mértékben használtak. Az általunk előállítandó modellek közelebb hozhatják a diákok számára azt a világot és annak felépítését, amelyet nem minden nap látunk. Az oktatás ismételt online keretek közé szorulása esetén pedig gyakorlatilag egyedüli eszköz lehet arra, hogy a pedagógus helyettesítse a közös terepi vagy laboratóriumi bemutatót. Várható eredményeinket valószínűleg nem csupán az oktatás üdvözlőné, hiszen egy 3D-moddell raktározása is sokkal könnyebb, így a szaktantermek és esetleg a múzeumok is felhasználhatják azokat. Természetesen a legnagyobb jelentőséggel az oktatásba történő beemelésük bírhat.

9. Összegzés

A tanulmány a valós és virtuális modellek alkalmazási területeit vizsgálja a biológia tanításában egy konkrét valós interaktív modellre fókuszálva, amely a talajerózió működését modellezi: a gyerekek a homokból létrehozott domborzati formákat rózsával ellátott öntözőkannából vízzel locsolva figyelték meg, hogyan erodálja a csapadékvíz a talajfelszínt annak függvényében, milyen lejtőszöveget sikerült kialakítani,

vagy milyen eróziógátló található a felületen vagy a talajban. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a gyerekek (de a tanítóképzős hallgatók is) szívesen bekapcsolódtak a modellezésbe, játszva tanultak, szereztek tapasztalatokat egy fontos ökológia jelenséggel kapcsolatban. Tapasztalataink alapján tovább folytatjuk a virtuális és valós modellek integrálását a biológiaoktatásba.

Irodalom

Adams, W – Blanco, J. – Lancaster, K – LeMaster, R. – Loeblein, T. – Parson, R. – Perkins, K., – Wieman, C. (2021): Üvegházhatás Verzió 3.04. PhET Interactiv simulations. University of Colorado Boulder. <https://phet.colorado.edu/hu/simulations/greenhouse/credits> (Le-töltve 2021. május 31.).

Bernátová, R. – Bernát, M. – Poráčová, J. – Nagy, M. – Sedlák, V. – Sepešiová, M. – Vadašová, B. (2019): Visualization of the logical structure of biologically and ecologically oriented curriculum and its application in teaching to increase the level of understanding of causality (Coherence of cause and effect) in the curriculum. *Journal of Science Education* = Revista de Educacion en Ciencias = Revista de Educacion en Ciencias. Vol. 20, no. 2 (2019), p. 54–75. SCOPUS. ISSN 0124-5481.

Bernátová, R. – Bernát, M. – Poráčová, J. – Nagy, M. (2020): Teaching of the thematic unit photosynthesis in the natural sciences with didactics for teacher training programmers in primary education with the support of the interactive whiteboard. *Journal of Science Education* = Revista de Educacion en Ciencias. Vol. 21, no. 2 (2020), p. [1–10]. ISSN 0124-5481.

Chorley, R. J. – Haggett, P. (1967): *Models in geography*. London: Methuen, 816 p.

Czakóová, K. – Szőköl, I. (2012): Alkalmazásfejlesztés a leendő tanítók részére Imagine programkörnyezetben. In: *New technologies in research, science and education*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2012, p. 139–144. ISBN 978-80-8122-063-0.

Czakóová, K. (2016): Tvorba vlastných aplikácií v Imagine. In: *Úvod do programovania v prostredí mikrosvetov*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2016, p. 34–55. ISBN 978-80-8122-170-5.

Czakóová K. – Stoffová V. (2020): Tanárjelöltek tanítási gyakorlatának jelenlegi kérdései, a tanárképzés digitális átalakítása. In: *InfoDidact 2020: 13. Informatikai Szakmódszertani Konferencia*. Budapest: Webdidaktika Alapítvány, 2020, p. 215–222. ISBN 978-615-80608-4-4.

Czakóová, K. – Takáč, O. (2020): Tvorba realistického modelu v rámci obsahu predmetu stredoškolskej informatiky. In: *Proceedings of 33. DidMatTEech 2020 Conference: New methods and technologies in education, research and practice : New methods and technologies in education, research and practice*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2020, p. 14–21. ISBN 978-963-489-244-1.

Csémi J. (2014): *A pálinka előállítás és minőségi mutatóinak elemzése*. Záródolgozat (Témavezető: Gyepes, R.). Komárom: Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék.

Eekhout, J. – de Vente, J. (2018): SPHY-MMF - Coupled Hydrology-Soil Erosion Model. Sep 3, 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=yP1o5w3VEN8>

- Fröhlich R. – Kató Z. – Gubo Š. – Tamás L. – Végh L. – Takáč O. (2016): 3D-2D adatok fúziója kulturális örökségvédelmi alkalmazásban = 3D-2D Data Fusion in Cultural Heritage Applications ENELKO 2016. 17. Nemzetközi energetika-elektrotechnika konferencia: SzámOkt 2016 – 26. Nemzetközi számítástechnika és oktatás konferencia. Cluj-Napoca: EMT, 2016, p. 188-193. ISSN 1842-4546,
- Gubo, Š. – Kmeť, T. – Molnár, A. – Takáč, O. (2020): A Multi-range Approach for Cultural Heritage Survey: A Case Study of a Medieval Church in Slovakia / DOI 10.1109/SAMI48414.2020.9108724. IEEE 18th World Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics: proceedings, Danvers: Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2020, p. 117–122. SCOPUS. ISBN 978-1-7281-3149-8.
- Hottenstein, J. (2015): Erosion and Soil. Feb 28, 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=im4HVXMG168>
- Ijiri T. – Todo H. – Hirabayashi A. – Kohiyama K. – Dobashi Y. (2018): Digitization of natural objects with micro CT and photographs, PLoS ONE 13(4): e0195852.DOI:10.1371/journal.pone.0195852 – 18 p.
- Juhász Gy. (2011): A számítógépes molekulamodellzés helye a kémiatanár-képzésben. In: *Természettudományok tanítása – korszerűen és vonzóan*. Budapest: ELTE, 2011, p. 573–576. ISBN 978-963-284-224-0.
- Juhász Gy. (2016): *A számítógépes molekulamodellzés és a kémiai kötés elméletének oktatása*. Győr: Palatia Nyomda és Kiadó, 2016, 116 p. ISBN 978-963-7692-78-9.
- Juhász, J. – Matulík, D. (1999): *Školské pokusy s počítačom. Aktuálne problémy vyučovania chémie na ZŠ a SŠ: Zborník z medzinárodnej konferencie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 1999, p. 224–230. ISBN 80-85756-40-4.
- Juhász, Gy. – Kyseľ, O. – Hegedús, O. (2006): Molekulové modelovanie v príprave budúcich učiteľov. In: *Mezinárodní seminář – Soudobé trendy v chemickém vzdělávání*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2006, p. 85–89. ISBN 80-7041-560-6.
- Kirkby, M. J. (1987): *Computer simulation in Physical geography*. Chichester: Wiley, 47 p.
- Kiss, G. – Árki, Z. (2016): Comparison of the ICT literacy level of the Slovakian and Hungarian students in the higher education. DOI 10.1051/shsconf/20162601093 *ERPA International Congresses on Education*. Cedex a, France: E D P SCIENCES, 2016, Vol. 26 (2016), p. [1-9]. WoS.
- Makádi M. – Horváth G. – Farkas B. P. (2013): *Vizsgálati és bemutatói gyakorlatok a földrajztanításban*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. Online: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0073_vizsgalati_bemutatasi_gyakorlatok_foldrajzitanitasban/index.html.
- Mydlár, J. – Mydlárová Blaščáková, M. – Poráčová, J. – Zahatňanská, M. (2008): Utilization ICT in teaching and educating. In: *Information and communication technology in natural science education – 2008: proceedings of international scientific practical conference*. Šiauliai: Šiauliai University, 2008, p. 77–78. ISBN 978-9986-38-943-9.
- Poráčová, J. – Zahatňanská, M. – Takaczova, M. – Mydlárová Blaščáková, M. (2008): Education software for biology teaching. In: *Information and communication technology in natural science education – 2008: proceedings of international scientific practical conference*. Šiauliai: Šiauliai University, 2008, p. 83–87. ISBN 978-9986-38-943-9.
- Poráčová, J. – Nagy, M. – Mydlárová Blaščáková, M. – Sedlák, V. – Vašková, J. – Kotosová, J. – Pošiváková, T. – Konečná, M. – Frimmerová, A. (2014a): *Cvičenia z fyziológie živočíchov a človeka*. Prešov: FHPV PU v Prešove, 313 p. ISBN 978-80-555-1149-8.
- Poráčová, J. – Nagy, M. – Bernátová, R. – Bernát, M. – Vaško, L. – Vašková, J. – Zahatňanská, M. – Mydlárová Blaščáková, M. – Sedlák, V. – Vadašová, B. – Kotosová, J.

- Roháčová, T. – Pošiváková, T. – Konečná, M. – Frimmerová, A. (2014b): *Fyziológia živočíchov a človeka*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove, 2014, 591 p. ISBN 978-80-555-1150-4.
- Poráčová, J. – Nagy, M. – Mydlárová Blaščáková, M. – Sedlák, V. – Vašková, J. – Bernátová, R. – Vadašová, B. – Kimáková, T. – Lukáč, N. – Massányi, P. – Zahatňanská, M. – Kolesárová, A. – Odlerová, E. – Pošiváková, T. – Kotosová, J. – Frimmerová, A. (2015): *Ekofyziológia živočíchov a človeka*. Prešov: Prešovská Univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 584 p. ISBN 978-80-555-1524-3.
- Poráčová, J. – Nagy, M. – Vašková, J. – Vaško, L. – Mariychuk, R. – Zahatňanská, M. – Mydlárová Blaščáková, M. – Konečná, M. – Gruľová D. – Sedlák, V. – Avuková A. – Vašková H. (2021): *General and applied biochemistry for natural sciences*. Budapest: Budapest University of Technology and Economics, 2021, 225 p. ISBN 978-963-421-847-0.
- Puskás, A. (2017): Motivational Strategies in English Teacher Training. In: *Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho – 2017: „Hodnota, kvalita a konkurencieschopnosť – výzvy 21. storočia”* – Sekcie pedagogických vied. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2017, CD-ROM, p. 185–192. ISBN 978-80-8122-222-1.
- Puskás, A. (2018a): Webové aplikácie v príprave budúcich učiteľov cudzích jazykov. In: *Inovácie v pregraduálnej príprave učiteľov s využitím webových aplikácií*. Komárom: KOMPRESS Nyomdaipari Kft., 2018, p. 51–62. ISBN 978-615-00-2597-1.
- Puskás, A. (2018b): Using Information and Communication Technology in the Training of Future English Teachers. In: *Zborník 10. medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho – 2018*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2018, p. 49–55., CD-ROM. ISBN 978-80-8122-251-1.
- Puskás, A. (2019): Higher education challenges: Improving cooperation and creativity by using drama techniques in EFL teacher training. In: *IMCIC 19: The 10th International Multi-Conference on Complexity, Informatics and Cybernetics*. Orlando: International Institute of Informatics and Systematics, 2019, p. 153–158. ISBN 978-1-941763-97-1. SCOPUS.
- Takáč O. (2017): *Modellezés és szimuláció*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2017, 235 p. ISBN 978-80-8122-203-0.
- Takáč, O. (2020): Možnosť implementácie ochrany kultúrneho dedičstva do vyučovania informatiky. In: *The Possibility of Implementing the Protection of Cultural Heritage in the Teaching of Informatics. Didinfo 2020: medzinárodná konferencia o vyučovaní informatiky: Medzinárodná konferencia o vyučovaní informatiky*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2020, p. 97-102. ISBN 978-80-7494-532-8. ISSN 2454-051X, online.
- Takáč, O. – Végh, L. (2021a): Possibilities of Using Photogrammetry in the Teaching Process. 2021. In: *EDULEARN21: 13th International Conference on Education and New Learning Technologies*. 5th–6th July, 2021, p. 9237–9242. ISBN: 978-84-09-31267-2.
- Takáč, O. – Végh, L. (2021b): Usage of Uavs in the Protection of Cultural Heritage in the Teaching of Computer Science. 2021. In: *INTED2021: 15th International Technology, Education and Development Conference*. 8th–9th March, 2021, p. 9987–9992. ISBN: 978-84-09-27666-0.
- Zahatňanská, M. – Kušnírová, E. (2017): *Metódy podporujúce aktívne vyučovanie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2017, 178 p. ISBN 978-80-555-1959-3.
- Zahatňanská, M. – Poráčová, J. – Roháčová, T. (2019): Požiadavky na učiteľa v informačnej spoločnosti. In: *Vysokoškolské vzdelávanie v modernej spoločnosti: Vedecký medzinárodný recenzovaný zborník* (eds. Daniela Hrehová, Gizela Brutovská, Václav Liška, Peter Gallo). Košice: Technická univerzita v Košiciach, 2019, p. 169–174. ISBN 978-80-553-3517-9.

„Népünk dicső győzelme”

Adalékok az 1954. évi csehszlovákiai parlamenti választások történetéhez¹

Popély Árpád

„The Glorious Victory of our People” Additions to the History of the Czechoslovak Parliamentary Elections in 1954

Abstract

The study focuses on the parliamentary elections of the communist Czechoslovakia in 1954. After World War II this was the first election in which not only the Hungarian minority was allowed to take part, but candidates of Hungarian nationality were also elected in the Parliaments of Prague and Bratislava. From then on, until the change of regime in 1989, the Hungarian minority was constantly provided seats in both Parliaments. However, the Hungarian MPs were not elected by the Hungarian community, but like other worker-peasant representatives, were chosen and brought to Parliament by the communist party. Their charge was to demonstrate the “proper” nationality policy of the communist party. Opportunities to stand for Hungarian minority interests were almost none.

Keywords: Czechoslovakia; parliamentary elections; Hungarian minority; communist party

Kulcsszavak: Csehszlovákia; parlamenti választások; magyar kisebbség; kommunista párt

Subject-Affiliation in New CEEOL: History – Recent History – Post-War Period

DOI: 10.36007/eruedu.2021.4.18-30

Az 1948-ban megválasztott prágai Nemzetgyűlés és a pozsonyi Szlovák Nemzeti Tanács (SZNT) mandátuma hat évre szólt, 1954-ben érkezett tehát el az ideje az új törvényhozó szervek megválasztásának. A második világháború utáni években számos jogfosztó intézkedéssel sújtott, többek között választójogától is megfosztott² csehszlovákiai magyarság számára az 1954 novemberében megtartott választások különös jelentőségét az adta, hogy parlamenti választásokon a háború óta első alkalommal járulhatott az urnákhoz, s magyar nemzetiségű képviselőket is első alkalommal választottak be a két törvényhozásba. Az SZNT-nek 1954 tavasza óta Árvay József és Bitter László személyében volt ugyan két magyar nemzetiségű

¹ A tanulmány a 1/0163/19 számú „Rôzne podoby slobody v totálnom štáte – politický život, náboženstvo, turizmus a média v (Česko)Slovensku, Maďarsku a Východnej Európe 1938–1968” (A szabadság különböző formái a totális államban – politikai élet, vallás, turizmus és média (Cseh) Szlovákiában, Magyarországon és Kelet-Európában 1938–1968) VEGA kutatási program keretében készült.

² A háború utáni magyarellenes jogszabályok jegyzékét ld. Popély 2014, 166–181.

képviselője, ők azonban nem választások során, hanem behívás útján jutottak parlamenti mandátumhoz.³

A kommunista hatalomátvétel utáni második parlamenti választások előkészítése 1954 tavaszán kezdődött. A Nemzetgyűlés 1954. május 26-án fogadta el a nemzetgyűlési és a szlovák nemzeti tanácsi választásokról rendelkező 26/1954. számú alkotmánytörvényt, amely a korábbi arányos helyett a többségi választási rendszert vezette be, egymandátumos választókerületeket hozott létre azzal, hogy minden 35 ezer lakosra jusson egy választókerület, s első ízben rögzítette, hogy a képviselőjelölteket a Nemzeti Front jelöli.⁴ A Nemzetgyűlés ugyanezen a napon elfogadott 27/1954. számú, valamint az SZNT 1954. június 4-i 7/1954. számú választási törvénye – a korábbi választási törvényekkel ellentétben, amelyek csak a cseh, szlovák és más szláv nemzetiségűek számára tették lehetővé a választási részvételt – kimondta azt is, hogy nemzetiségre való tekintet nélkül választójoggal rendelkezik valamennyi 18. életévét betöltött csehszlovák állampolgár, képviselőnek pedig valamennyi választójoggal rendelkező 21. életévét betöltött csehszlovák állampolgár megválasztható.⁵

A 26/1954. számú alkotmánytörvény rendelkezései szerint a választások napját legkésőbb 60 nappal a választások megtartása előtt ki kellett tűzni. A prágai kormány ennek megfelelően 1954. szeptember 21-én a választások napját 1954. november 28-ára, vasárnapi napra tűzte ki, egyúttal kinevezte a nemzetgyűlési választások központi választási bizottságát.⁶ Másnap a szlovákiai végrehajtó szerv szerepét betöltő Megbízottak Testülete kinevezte a szlovák nemzeti tanácsi választások központi választási bizottságát, amely egyben a nemzetgyűlési választások szlovákiai választási bizottságának a tisztségét is ellátta.⁷

Az alkotmánytörvény szerint a képviselőjelölteket ugyan a Nemzeti Front jelölte, a képviselőjelöltek kiválasztása, mint ahogy az egész választás előkészítése, valójában a prágai és a pozsonyi kommunista pártközpontban történt. A kommunista pártvezetés döntött nemcsak a kommunista, hanem a többi párt képviselőinek és a pártonkívüliként megválasztandó képviselőknél a számáról és személyéről is.⁸ A Nemzetgyűlés csehországi képviselőiről Csehszlovákia Kommunista Pártja (CSKP) Központi Bizottságának Politikai Irodája, a Nemzetgyűlés szlovákiai képviselőiről és az SZNT képviselőiről Szlovákia Kommunista Pártja (SZLKP) KB Irodája⁹ határozott, de a végző szót természetesen ez utóbbi esetekben is a prágai pártvezetés mondta ki.

3 A szlovák parlamentbe 1954 tavaszán behívott harmadik magyar képviselő, Nagy István nem egészen egy hónappal képviselői esküjének letétele után, 1954. május 23-án elhunyt.

4 Sbirka zákonu Republiky československé. Ročník 1954, částka 15., 89.

5 Sbirka zákonu Republiky československé. Ročník 1954, částka 15., 90–96.; Zbierka zákonov Slovenskej národnej rady. Ročník 1954, čiastka 6., 33–40.

6 Új Szó, 1954. szeptember 24. A Csehszlovák Köztársaság kormányának a Nemzetgyűlésbe és a Szlovák Nemzeti Tanácsba való választások napjának kitzűzéséről szóló határozata, 1.

7 Új Szó, 1954. szeptember 25. A Megbízottak Testületének határozata a Szlovák Nemzeti Tanácsba való választások központi választóbizottságának megalakításáról, 1.

8 A pártállami években Csehszlovákiában a kommunista párton kívül négy ún. szatelitpárt is működött, amelyek azonban önálló politikát nem folytathattak, s teljes egészében a kommunista párt ellenőrzése alatt álltak. A cseh országrészekben ilyen volt a Csehszlovák Szocialista Párt és a Csehszlovák Néppárt, Szlovákiában pedig a Szlovák Megújulás Pártja és a Szabadságpárt.

9 A CSKP KB Elnöksége – szovjet mintára – 1954 nyarán vette fel a „Politické byro”, azaz Politikai Iroda megnevezést. Az SZLKP KB Elnöksége ugyanekkor a „Byro”, vagyis Iroda megnevezést kapta.

A képviselőjelöltek – illetve valójában a leendő képviselők – kiválasztásának folyamata a következőképpen zajlott: első körben mind a prágai, mind pedig a pozsonyi pártvezetés megfogalmazta a Nemzetgyűlés, illetve az SZNT választókerületeire, a két parlament politikai, szociális és nemzetiségi összetételére vonatkozó irányelveket, s összeállította azoknak a vezető funkcionáriusoknak a jegyzékét, akik számára feltétlenül helyet kívánt biztosítani az egyik vagy a másik törvényhozásban. Az irányelveket és a névsort megküldték a kommunista párt kerületi bizottságai, valamint a „szatelitpártok” vezetése számára, amelyek ezek alapján felterjesztették a két pártközpontba az egyes választókerületekben indítani javasolt képviselőjelöltek jegyzékét és részletes életrajzát. Ezt követően a pártvezetés, a kerületi pártszervek és a „szatelitpártok” addig egyeztettek a jelöltekről, amíg azok mindegyike meg nem szerezte a pártvezetés jóváhagyását.

A jelöltek kiválasztása, néhány utólagos módosítástól eltekintve, 1954 szeptemberében megtörtént. Az SZLKP KB Irodája által jóváhagyott képviselőjelöltek, illetve leendő képviselők között összesen 22 magyar nemzetiségű volt. A 368 fős Nemzetgyűlésbe kilenc, a 104 fős SZNT-be pedig összességében tizenhárom magyar nemzetiségű képviselőjelölt indítását határozták el. A magyar jelöltek a hatalom követelményeinek megfelelően gyakorlatilag kivétel nélkül munkás- vagy parasztszármazásúak, a magyar lakosság foglalkozási struktúrájából adódóan pedig nagy többségükben valamely egységes földműves-szövetkezet (efsz) dolgozói, gyakran a szövetkezet elnökei voltak. A Nemzetgyűlés magyar képviselőjelöltjei közül Csank Jenő a geszteti, Dobos Imre a leleszi, Pollák Lajos a felsőpatonyi, Strop József a jánoki, Vrabel Vendel az imelyi efsz elnöke, Porubszky Béla a lekéri állami gazdaság gépésze, Szigl Mária az éberhárdi traktorállomás kombájnosa, Petrás Gabriella párkányi tanítónő volt.¹⁰ Valamennyiükről elmondható, hogy a szlovákiai magyar közösség számára jobbára ismeretlen, a politikában járatlan személyek voltak. Az egyetlen kivételt az eredeti hivatására nézve festőművész Lőrincz Gyula jelentette, aki már a harmincas években aktív résztvevője volt mind a csehszlovákiai, mind pedig a nemzetközi kommunista mozgalomnak, 1948–1949-ben tagja volt a szlovák pártvezetés mellett létrehozott Magyar Bizottságnak, 1948 decemberében az *Új Szó* alapító főszerkesztője, 1949 márciusában a Csehszlovákiai Magyar Dolgozók Kultúregyesületének, a Csemadoknak az alapító elnöke lett, 1953-ban pedig helyet kapott az SZLKP KB-ban is (Pešek 2003, 212–215).

A nemzetgyűlési képviselőjelöltekéhez hasonló volt az SZNT magyar jelöltjeinek a foglalkozási struktúrája is. Brandics András a mokcsakerészi, Janó Károly a kiskoszmályi efsz elnöke, Tóth Imre a kenyheci efsz könyvelője, Pongrácz Frigyes a szentmihályfai efsz agronómusa, Berta János a leleszi efsz traktorosa volt, Vida Irma az érsekkétyi efsz-ben dolgozott. Árvay József a nagymegyeri állami gazdaság referense, Szeifert Ferenc a bajcsi állami gazdaság kombájnosa, Prokos József az egegi traktoros brigád vezetője, Török Pál pozsonyi kőműves volt, Nagy István¹¹ a sajtógömöri helyi nemzeti bizottság titkári, Trencsik János a komáromi közszolgálati üzem igazgatói tisztségét töltötte be.¹² Az SZNT magyar képviselőjelöltjei közül

10 Slovenský národný archív, Bratislava (a továbbiakban: SNA), Ústredný výbor Komunistickej strany Slovenska – Predsedníctvo (a továbbiakban: ÚV KSS – Preds.), 872. k., a. j. 34.; 874. k., a. j. 36.

11 Csupán névrokona az SZNT-be 1954 tavaszán behívott Nagy Istvánnak.

12 SNA, ÚV KSS – Preds., 872. k., a. j. 34.; 874. k., a. j. 36.; 876. k., a. j. 41.

a leggazdagabb munkásmozgalmi múlttal a géplakatosnak kitanult Dénes Ferenc rendelkezett, aki már a két világháború között szakszervezeti funkcionárius és különböző járási pártszervezetek titkára volt, 1952-ben pedig a Kassai Kerületi Nemzeti Bizottság alelnökévé nevezték ki (Pešek 2003, 75–78).

Miután a pártvezetés a képviselőjelöltek névsorát szeptember végén jóváhagyta, október elején országsszerte kezdetüket vették a jelölőgyűlések, amelyeken különböző üzemek dolgozói összüzemi gyűléseken ünnepélyes keretek között elfogadták a választókerületük képviselőjelöltjére vonatkozó javaslatot. Az egyes üzemek ezzel együtt felajánlásokat is tettek. A füleki Béke bútorgyár dolgozói például azzal párhuzamosan, hogy jóváhagyták Lőrincz Gyula ajánlását választókerületük nemzetgyűlési képviselőjelöltjévé, vállalták, hogy kiszélesítik a szocialista munkaversenyt, biztosítják a termelési terv egyenletes, maradéktalan teljesítését, a beépített bútorgyártásánál pedig betartják a határidőt, hogy így meggyorsítsák a lakásépítést.¹³ A jelölőgyűlésekről hírt adó sajtó mindeközben természetesen igyekezett azt sugallni, mintha az egyes képviselőjelöltek a dolgozók spontán jelöltjei, nem pedig előre kijelölt és a pártvezetés által jóváhagyott személyek lennének.

A közelgő választások alkalmából 1954. október közepén a CSKP KB, az SZLKP KB és a Nemzeti Front is felhívással fordult az ország lakosságához. Ezekben gyakorlatilag a választópolgárok erkölcsi kötelességévé tették a választási részvételt és a Nemzeti Front jelöltjeinek a megválasztását, mivel ezzel úgymond a kormány békepolitikájára, a világbéke megszilárdítására, a nemzetközi feszültség enyhítésére, családjuk boldog életére, a nép jólétének emelésére, a népi demokratikus rendszer megszilárdítására és az ország további felvirágzására fognak szavazni. Amint azt a CSKP KB felhívása megfogalmazta, a választások napjának „a párt, a kormány és a nép megbonthatatlan egységének hatalmas hazafias manifesztációjává” kell válnia, leszögezve egyúttal azt is, hogy „a köztársaság minden egyes becsületese és hű polgára a Nemzeti Arcvonal jelöltjeit választja a nemzetgyűlésbe”.¹⁴

Az ország csaknem valamennyi településén agitációs központok létesültek, amelyek feladata a választási törvény, a jelöltek és a választások jelentőségének a megismertetése volt a választópolgárokkal. Az agitációs kampányba és a választók mozgósításába az egyes társadalmi és tömegszervezeteknek is aktívan be kellett kapcsolódniuk. A sajtó szinte naponta hozta a hírt például a Csehszlovák Békevédők Bizottsága, a Csehszlovák–Szovjet Baráti Szövetség, a Politikai és Tudományos Ismeretterjesztő Társaság, a hadsereg, a Csehszlovák Ifjúsági Szövetség vagy akár a Csemadok és annak népi együttese, a Népes által szervezett, kultúrmműsorral egybekötött előadásokról, amelyeken többek között a választások jelentőségét, a jelölteket és a népi demokratikus rendszernek a kapitalista rendszerrel szembeni előnyeit ismertették a hallgatósággal.

A választópolgárok mozgósításába természetesen a szlovákiai magyar sajtó is aktívan bekapcsolódott. Elsősorban az *Új Szó*, de a *Szabad Földműves* című mezőgazdasági és az *Új Ifjúság* című ifjúsági hetilap is rendszeresen beszámolt a választási bizottságok üléseiről, a jelölőgyűlésekről és az agitációs központok

¹³ Új Szó, 1954. október 16. A dolgozók jelölteket javasolnak a Nemzetgyűlésbe és a Szlovák Nemzeti Tanácsba, 1.

¹⁴ Új Szó, 1954. október 10. Csehszlovákia Kommunista Pártja Központi Bizottságának felhívása a nemzetgyűlési választások alkalmából, 1–2.

tevékenységéről, s közölte a kommunista párt és a Nemzeti Front említett felhívásait is. Az *Új Szó* és a *Szabad Földműves* külön rovatot is indított, amelyben rendszeresen tájékoztatták az olvasókat többek között a választójog gyakorlásának a feltételeiről, az egyenlő és az általános választójog, a választási névjegyzékek, a választói igazolvány, a választókerületek, a választókörzetek és a szavazócédulák mibenlétéről.¹⁵

Az agitáció fontos elemét képezték azok a sajtócikkek, amelyek a népi demokratikus választásokat állították szembe a dualizmus kori Magyarország, vagy a két világháború közötti Csehszlovákia „áldemokratikus” választásaival. Ez utóbbiak a sajtó szerint a korrupt burzsoá pártokat szolgálták, csakúgy, mint a kapitalista országok választásai, amelyekben a választások továbbra is a kizsákmányolás és az elnyomás eszközei. A népi demokráciákban ezzel szemben a népuralom a biztosítéka annak, hogy a képviselőjelöltek a dolgozó nép jelöltjei legyenek, hiszen maga a nép jelöli és választja meg a képviselőit, s így az arra legérdemesebbeket juttatja a parlamentbe.¹⁶ Az *Új Ifjúság* a régi magyar országgyűlés korrupszágát és a korabeli választási panamákat Mikszáth Kálmán két karcolatának közlésével igyekezett illusztrálni, a *Szabad Földműves* pedig Jaross Andor alakját felidézve hasonlította össze Komáromcsehi lakosainak régi és új életét.¹⁷

A választási agitációban a nemzetiségi kérdés csupán minimális teret kapott, ha mégis szó esett róla, akkor általában annak megnyugtató rendezését konstataálták. Lőrincz Gyula, az *Új Szó* főszerkesztője, aki maga is képviselőjelölt volt, a választások napján a lap hasábjain megjelent vezércikkében például azt emelte ki, hogy a nemzetiségek, köztük a magyarok is, megfelelő képviseletet kapnak mind a Nemzetgyűlésben, mind az SZNT-ben. Azzal, hogy sok helyütt szlovákok választják meg a magyar jelölteket, másutt pedig magyarok a szlovákokat, Lőrincz szerint „elérkezett a megbékélés ideje”, amiből egyenesen következik, hogy a választóknak erre a békére kell adniuk a szavazatukat.¹⁸

A választási törvények nem zárták ki, hogy az egyes választókerületekben akár több képviselőjelöltet is bejegyezzenek, erre azonban természetesen egyetlen választókerületben sem került sor. A jelölőgyűlések lezárulta és a jelölteknek a kerületi választási bizottságok általi bejegyzése után 1954. november 2-án a nemzetgyűlési választások, másnap pedig a szlovák nemzeti tanácsi választások központi választási bizottsága is azt állapíthatta meg, hogy az összes választókerületben egyetlen jelöltet jegyeztek be, egyúttal elrendelte a bejegyzett jelöltek nevének közzétételét.¹⁹ Az egyes lapok, köztük az *Új Szó*, a következő napokban meg is kezdték a képviselőjelöltek névsorának a közlését,²⁰ a magyar pártlap azonban ezt néhány

15 Ld. pl. *Új Szó*, 1954. október 15. A választási törvényt magyarázzuk. Kinek van joga választani?, 2.; *Szabad Földműves*, 1954. október 24, Megmagyarázzuk a választási törvényt, 2.

16 Ld. pl. *Új Szó*, 1954. október 17. Hogyan választanak a kapitalista országokban, 4–6.; *Új Szó*, 1954. október 30. Választórendszerünk demokratizmusáról, 4–5.

17 *Új Ifjúság*, 1954. november 13. Leleplező írások régi választásokról, 4.; *Szabad Földműves*, 1954. november 21. Jaross Andor nem hiányzik senkinek, 2.

18 *Új Szó*, 1954. november 28. Ünnepi vasárnap, 1–2.

19 *Új Szó*, 1954. november 5. A központi választási bizottságok üléseiről, 2.; *Új Szó* 1954. november 6. A Nemzeti Arcvonal jelöltjeinek beiktatása a nép egységének jegyében, 2.

20 Ld. pl. Rudé právo, 1954. november 6. Kandidáti Národní fronty pro volby do Národního shromáždění, 3.; Pravda, 1954. november 9. Kandidáti pracujícího lidu Nitrianskeho kraja, 3.; *Új*

nap után – bármiféle magyarázat nélkül – abbahagyta, s majd csak a választásokat követően közölte a megválasztott képviselők teljes jegyzékét.²¹

A magyar képviselőjelöltek számával és kilétével a magyar sajtó nem foglalkozott. Rendszeresen beszámolt ugyan a választási gyűlésekről, s igyekezett a jelölteket – köztük a magyarokat is – népszerűsíteni, anélkül azonban, hogy nemzetiségükre bármiféle utalást tett volna. Ráadásul a jelek szerint még a magyar nyelvű pártlap, az *Új Szó* szerkesztőségében sem voltak feltétlenül tisztában a jelöltek nemzetiségi hovatartozásával. Ezért fordulhatott elő akár a választási agitáció során, akár a megválasztott képviselők névsorának a közzétételekor, hogy a lap a szlovák nemzetiségű képviselőjelöltek, illetve megválasztott képviselők nevét magyarul,²² a magyarokét ugyanakkor esetenként szlovákul szerepeltette.²³ Ebben nyilván közrejátszhatott a reszlovakizált magyarok nagy száma és gyakran problémás nemzetiségi besorolásában is, aminek következtében nehéz volt eligazodni abban a kérdésben, hogy ki is számít közülük magyar, s ki szlovák nemzetiségűnek.

A jelöltek bemutatásának visszatérő eleme volt munkáscsaládból való származásuk, nélkülözésben telt gyermekkoruk, a „kulákok” általi kizsákmányolásuk, munkásmozgalmi múltjuk, a szövetkezetesítésben való részvételük hangsúlyozása, valamint munkásikereik és kitüntetések felsorolása, amelyekkel sikerült elnyerniük a nép bizalmát. Lőrincz Gyula és Dénes Ferenc személye közéleti munkásságukból adódóan meglehetősen ismert volt, így az ő bemutatásukkal a sajtó különösebben nem foglalkozott, a többi képviselőjelölt népszerűsítésére ezzel szemben már nagyobb figyelmet fordítottak. Árvay Józsefről, aki 1921-ben a kommunista párt alapító tagjai közé tartozott, a sajtó megírta, hogy „nemcsak a felszabadulás után, de a múltban is a munkásosztály és a parasztság érdekeit védte, amikor a csendőrszuronyok között kellett küzdeniök. Sok megpróbáltatáson ment keresztül, de mindig hűségesen kiállt a kizsákmányoltak érdekében.”²⁴ Trencsik Jánosról, aki a harmincas években a komáromi pártszervezet elnöke és komáromi városi képviselő volt, meg tudhatta az olvasó, hogy 1918-ban „edződött a vörös igazság kemény harcosává s a dolgozó nép érdekeinek védelmezőjévé a kizsákmányolókkal szemben”.²⁵

Szeifert Ferenc, a bajcsi állami gazdaság kombájnosja többek között azzal érdemelte ki a képviselőjelöltséget, hogy 1954-ben több mint 430 hektárt aratott le és csaknem 90 vagon gabonát csépelte ki, amivel az ország legjobb kombájnosja lett.²⁶ Az ország első női kombájnosaként számon tartott, s 1953-ban „Az építésben szerzett érdemekért” kitüntetéssel, 1954-ben pedig Csehszlovák Békedíjjal jutalmazott Szigli Máriáról megírták, hogy 228 hektárt aratott le, amivel az éberhárdi

Szó, 1954. november 10. A Nemzeti Arcvonal jelöltjei a nemzetgyűlésbe, 2.

21 Új Szó, 1954. december 3. A nemzetgyűlési választások eredményei az egyes kerületekben, 5–6.; Új Szó, 1954. december 4. A Szlovák Nemzeti Tanácsba való választások eredményei az egyes kerületekben, 5.

22 Pl. Pavol Lúč/Lúcs Pál, Štefan Cap/Cap István, Anna Molnárová/Molnár Anna, Štefan Livinka/Livinka István.

23 Pl. Szeifert Ferenc/František Seifert, Petrás Gabriella/Gabriela Petrášová, Stromp József/Jozef Štromp.

24 Új Szó, 1954. november 28. Egységesen szavazunk jelöltjeinkre, 3.

25 Szabad Földműves, 1954. november 14. A komáromi járás két jelöltje, 3.

26 Szabad Földműves, 1954. október 10. Seifert kiváló kombájnos, képviselőjelölt, 8.

traktoros brigád kombájnosainak élére került.²⁷ A Munkaérdemrenddel kitüntetett kőművesről, Török Pálról kiderült, hogy „az új munkamódszerek bevezetésének úttörője”. Az általa vezetett munkacsoport vállalta, hogy december 19-ig – Antonín Zápotocký köztársasági elnök születésnapjáig – 440 lakásnak végzi el a durva kivakolását. Az első tíz hónap alatt „már 342 lakást adtak át készen a lakóknak, így megvan az előfeltétel arra, hogy kötelezettségvállalásukat tudják teljesíteni a pontos határidőre”.²⁸

Pollák Lajos, Vrábel Vendel, Brandics András és Dobos Imre szövetkezeti elnökökről a sajtó egyaránt közölte, hogy elsőként léptek be a szövetkezetbe. A Pollák által vezetett felsőpatonyi szövetkezet „megalakítása óta 600 sertés számára hizlaldát, szarvasmarha részére istállót, gabonaraktárakat, szövetkezeti műhelyt és további fontos gazdasági épületeket” állított fel.²⁹ Vrábel imelyi szövetkezetében „az új, korszerű sertés- és marhaistállót, dohány szárítót mellett most nagy magtár épül”, Brandics András mokcsakerési szövetkezete pedig a Nagykaposi járás legjobb szövetkezetei közé tartozik.³⁰ A Dobos által vezetett leleszi szövetkezet „korszerű, hosszú sertéshizlaldát, lóistállót, anyakoca-nevelőt, juhistállót, 5 marhaistállót, tyúkfarmot, 3 dohány szárítót, kultúrházat” épített.³¹ A leleszi szövetkezet másik képviselőjelöltjének, a Kassai kerület legfiatalabb jelöltjének, Berta János traktoros brigádvezetőnek köszönhető, hogy a szövetkezet a Királyhelmei járásban az első helyen áll az őszi munkálatokkal. „A fiatal brigádvezető ezeket a jó eredményeket a szovjet tapasztalatok felhasználásával éri el” – hangsúlyozta az *Új Szó*.³²

Tóth Imre, a kenyheci szövetkezet könyvelője a *Szabad Földműves* szerint „szorgalmasságával és lelkiismeretességével elnyerte a kerület legjobb könyvelőjének hírét”, a szövetkezet pedig a Kassai járás legjobb szövetkezeteinek egyike. A szövetkezet tagjai „gabonabeszolgáltatásukat 178 métermázsával teljesítették túl s az állati termékek beadását október végéig 160 százalékra teljesítették”.³³ Csank Jenőről, a gesztetei helyi nemzeti bizottság és a szövetkezet elnökéről az *Új Szó* és a *Szabad Földműves* egyaránt megírta, hogy nagy érdemei vannak szülőfaluja felvirágoztatásában, s felidéztek a falubeliek emlékeit, akik szerint a község másik szülőtte, gróf Putnoky Móric, a magyar országgyűlés egykori képviselője csak azért járt el a faluba, hogy birtokai jövedelmét összeszedje.³⁴

Az 1954. november 28-i parlamenti választások – a pártvezetés elvárásainak megfelelően – a Nemzeti Front nagyarányú sikerével végződtek. A semmiféle ellenzék létét és választási indulását, sem pedig a kiválasztott jelöltekkel szembeni ellenpropagandát nem tűrő pártállami keretek és az ország lakosságának megfélé-

27 *Új Szó*, 1954. november 13. Példás munkával nyerte el a nép bizalmát, 1.

28 *Új Szó*, 1954. október 3. Dolgozó népünk jelöltjei a Nemzetgyűlésbe és a Szlovák Nemzeti Tanácsba, 2.; *Új Ifjúság*, 1954. november 13. Török Pálról, 3.

29 *Szabad Földműves*, 1954. november 14. Szövetkezeti elnök, jelölt a Nemzetgyűlésbe, 3.

30 *Új Szó*, 1954. november 4. Vrábel Vendel, az imelyi szövetkezet elnöke, 1.; *Új Szó*, 1954. november 6. Mokcsakerésztől Leleszig, 3.

31 *Új Szó*, 1954. november 2. Igyekezni fog a nép bizalmát kiérdemelni, 3.

32 *Új Szó*, 1954. november 6. Mokcsakerésztől Leleszig, 3.

33 *Szabad Földműves*, 1954. november 14. Tóth Imrét, a kenyheci EFSz könyvelőjét jelölték a Szlovák Nemzeti Tanácsba, 2.

34 *Új Szó*, 1954. november 11. A helyi nemzeti bizottság elnöke a nemzetgyűlés képviselőjelöltje, 1.; *Szabad Földműves*, 1954. november 21. Gróf Putnoky Mórictól Csank Jenőig, 3.

vagyis a bejegyzett választók 99,2%-a vett részt. Érvényes szavazatot 8 677 030 fő, azaz 99,6%-uk adott le, az érvényes szavazatot leadók közül pedig 8 494 102 fő, vagyis 97,9%-uk megszavazta a Nemzeti Front jelöltjeit, s csupán 182 928-an (2,1%) szavaztak ellenük.³⁷ Ezzel csaknem azonos eredmények születtek a szlovák nemzeti tanácsi választásokon is. A választások központi választási bizottsága szerint a választásokon 2 324 279 választópolgár, vagyis a szavazásra jogosultak 99,1%-a vett részt. Érvényes szavazatot 2 312 658 fő, azaz 99,5%-uk adott le. Az érvényes szavazatot leadók közül 2 249 547 fő, vagyis 97,3%-uk megszavazta a Nemzeti Front jelöltjeit, ellenük pedig csupán 63 111 fő, azaz 2,7%-uk szavazott.³⁸

A Nemzetgyűlés alakuló ülésére 1954. december 13-án, a Szlovák Nemzeti Tanács alakuló ülésére pedig december 18-án került sor. A két testület Mandátumvizsgáló Bizottságainak jelentései – 1945 óta első ízben – ismertették a két parlament képviselőinek nemzetiségi összetételét is. Ezek szerint a Nemzetgyűlésben 253 cseh, 98 szlovák, 9 magyar 3 ukrán, 3 német és 2 lengyel, az SZNT-ben pedig 85 szlovák, 13 magyar, 3 cseh és ugyancsak 3 ukrán nemzetiségű képviselő kapott helyet. A Nemzetgyűlés Mandátumvizsgáló Bizottságának előadója, Jan Vodička szerint a testület nemzetiségi összetétele „nemzeteink testvéri szövetségének” a megnyilvánulása, az SZNT bizottsági előadója, Jozef Tokár pedig azt hangsúlyozta, hogy ez az összetétel „teljesen megfelel a nemzetiségi politika lenini-sztálini alapelveinek”.³⁹

A képviselői helyek túlnyomó többsége, közel háromnegyede, természetesen mindkét parlamentben a kommunistáknak jutott. A 368 fős Nemzetgyűlésben a CSKP és az SZLKP együttesen 262, a Csehszlovák Szocialista Párt és a Csehszlovák Néppárt 20–20, a Szlovák Megújulás Pártja 6, a Szabadságpárt 4 képviselői helyet kapott, 56 képviselő pártonkívüli volt. A 104 tagú SZNT-ben az SZLKP-nak 77, a Szlovák Megújulás Pártjának 10, a Szabadságpártnak 5 képviselője lett, további 12 képviselő pártonkívüliként kapott mandátumot. A két törvényhozó testület összesen 22 magyar nemzetiségű képviselője közül mindössze 4-en (Petrás Gabriella, Pongrácz Frigyes, Török Pál és Vida Irma) voltak pártonkívüliek, a többiek mindnyájan a kommunista párt képviselőjeként kerültek a parlamentekbe. A két további szlovák párt, a Szlovák Megújulás Pártja és a Szabadságpárt sem 1954-ben, sem a későbbiekben nem juttathatott be magyar képviselőket a két törvényhozásba. Magyar nemzetiségűek csakis a kommunista párt színeiben vagy pedig pártonkívüliként kaphattak parlamenti mandátumot.

A Nemzetgyűlés 1954. december 14-én és az SZNT december 18-án elfogadott ügyrendi törvénye – 1945 óta ismét csak első ízben – egyaránt kimondta, hogy minden képviselőnek joga van saját anyanyelvén beszélnie.⁴⁰ Az 1945 utáni

37 Új Szó, 1954. december 2. A nemzetgyűlésbe való választások központi választási bizottságának jelentése, 6.

38 Új Szó, 1954. december 3. A Szlovák Nemzeti Tanácsba való választások központi választási bizottságának jelentése, 4.

39 Digitální knihovna, NS RČS 1954-1960, Těsnopisecká zpráva o 3. schůzi Národního shromáždění republiky Československé v Praze ve středu dne 14. prosince 1954, <https://www.psp.cz/eknih/>; Stenografická zpráva o priebehu ustavujúcej (1.), 2. a 3. schôdzky Slovenskej národnej rady z 18. decembra 1954 v Bratislave, 33.

40 Sbirka zákonů Republiky československé. Ročník 1954, částka 39., 223–228.; Zbierka zákonov Slovenskej národnej rady. Ročník 1954, čiastka 7., 41–46.

parlamentek ügyrendi törvényei ezt a kérdést jobb esetben nem szabályozták, de előfordult, hogy egyenesen kimondták, miszerint a tárgyalási nyelv a cseh és a szlovák. Az új szabályozás tehát mindenképpen előrelépést jelentett a korábbiakhoz képest. Az SZNT ügyrendi törvényének előadója, Pavol Dubovský mindezt a „nemzetiségi politika sztálini érvényesítésének” tulajdonította,⁴¹ elmulasztva természetesen hozzátenni, hogy ezt a jogot biztosították már az első Csehszlovák Köztársaság törvényhozásában, sőt a háború alatti szlovák állam országgyűlésében is.

Az SZNT alakuló ülésén Dénes Ferencet beválasztották a testület 11 fős Elnökségébe, s megválasztották az SZNT egyik alelnökévé is. Ezt követően a szlovák parlamentnek az 1989-es rendszerváltásig csaknem mindig volt legalább egy magyar elnökségi tagja, s az 1960–1968 közötti évek kivételével magyar nemzetiségű alelnöke is.⁴² Az Elnökség összetételének előzményeihez tartozik, hogy a szlovák pártvezetés kezdetben nagyobb létszámú, 15 fős Elnökségben gondolkodott, amelyben Janó Károly személyében egy további magyar képviselő is helyet kapott volna. Az erre vonatkozó javaslatot azonban 1954. november 20-án az SZLKP KB Irodája elvetette, a november 28-án jóváhagyott 11 fős Elnökségben pedig már csak egyetlen magyarral, Dénes Ferencsel számoltak.⁴³

Az SZNT magyar nemzetiségű képviselőit – Dénes Ferenc kivételével – beválasztották valamelyik parlamenti bizottságba is. A Földművelésügyi Bizottságban Berta János, Janó Károly, Pongrácz Frigyes és Szeifert Ferenc, a Gazdasági és Költségvetési Bizottságban Brandics András, Prokos József és Török Pál, a Kulturális és Népművelési Bizottságban Árvay József és Vida Irma, a Jogi Bizottságban Nagy István és Tóth Imre, a Mandátumvizsgáló Bizottságban pedig Trencsik János kapott helyet.⁴⁴ Dénes a parlament alelnökeként – az SZNT többi alelnökéhez hasonlóan – egyik bizottságnak sem lett a tagja.

A Nemzetgyűlés 9 magyar képviselője a 368 fős testületben csupán marginális szerepet tudott betölteni. A prágai parlamentben nemcsak magyar alelnököt, hanem magyar elnökségi tagot sem választottak. Igaz, a következő választási időszakban némi pozitív változás történt ezen a téren, s 1960-tól kezdődően, ha magyar alelnöke nem is, de magyar elnökségi tagja már rendszeresen lett a testületnek. A képviselők nagy számából adódóan bizottsági tagság sem jutott az összes magyar képviselőnek. Lőrincz Gyula és Petrás Gabriella a Kulturális Bizottság, Pollák Lajos az Egészségügyi Bizottság, Porubszky Béla a Földművelésügyi Bizottság, Stromp József pedig egyszerre két bizottságnak, a Költségvetési és Gazdasági Bizottságnak, valamint a Földművelésügyi Bizottságnak is a tagja lett, Csank Jenőt, Dobos Imrét, Szigl Máriát és Vrabel Vendelt ugyanakkor egyetlen bizottságba sem választották be.⁴⁵

Annak természetesen a legcsekélyebb esélye sem volt, hogy a két parlament magyar nemzetiségű képviselői valamiféle kisebbségi érdekképviseleti tevékeny-

41 Stenografická zpráva o priebehu ustavujúcej (1.), 2. a 3. schôdzky Slovenskej národnej rady z 18. decembra 1954 v Bratislave, 30–31.

42 Az SZNT további magyar nemzetiségű alelnökei a pártállami években Szabó Rezső (1968–1970), Fábry István (1970–1976), Benyó Máté (1976–1983) és Krocsány Dezső (1983–1989) voltak.

43 SNA, ÚV KSS – Preds., 878. k., a. j. 44.; a. j. 46.

44 Stenografická zpráva o priebehu ustavujúcej (1.), 2. a 3. schôdzky Slovenskej národnej rady z 18. decembra 1954 v Bratislave, 30–31.; vö. Rákoš – Rudohradský 1973. 473–474.

45 Digitální knihovna, NS RČS 1954–1960, Těsnopisecká zpráva o 3. schůzi Národního shromáždění republiky Československé v Praze ve středu dne 14. prosince 1954, <https://www.psp.cz/eknih/>

séget folytassanak. A pártvezetés nem is ezzel a feladattal juttatta őket a törvényhozásba, hanem azzal, hogy ottlétükkel demonstrálják, felszólalásaikkal pedig alátámasztják a kommunista párt helyes nemzetiségi politikáját, amely a számarányának megfelelő képviseletet biztosít az ország összes nemzetisége számára. A parlamentek tevékenysége egyébként is formális volt, az üléseken valódi, érdemi vita nem zajlott, az ülések előre megrendezettek, a hozzászólások előre jóváhagyottak voltak. A képviselők szerepe gyakorlatilag a kormány és a kommunista párt politikájának dicséretére, az előterjesztett jelentések és törvénytervezetek kötelező jóváhagyására korlátozódott.

Érvényes volt mindez a parlamentek többségi képviselőire, de talán még hatványozottabban a magyar nemzetiségűekre. Az SZNT 13 magyar képviselője a választási időszak hat éve alatt összesen mindössze tizennégy alkalommal szólalt fel, s egy alkalommal volt valamely törvénytervezet bizottsági előadója. A Nemzetgyűlés 9 magyar képviselője közül ráadásul egyedül Lőrincz Gyula szólalt fel, ő is mindössze két alkalommal, s további egy alkalommal volt bizottsági előadó. Az SZNT magyar képviselői közül Brandics András, Prokos József, Szeifert Ferenc és Vida Irma, a Nemzetgyűlés magyar képviselői pedig – Lőrincz kivételével – mindnyájan anélkül ülték végig a hat éves megbízatási időszakot, hogy a parlament ülésein akár csak egyetlen alkalommal is felszóltak volna.

A két törvényhozó testület 1954-ben megválasztott magyar nemzetiségű képviselőinek történetéhez tartozik, hogy amíg az SZNT képviselői megbízatásuk végéig, azaz 1960-ig mindnyájan megtartották a mandátumukat, a Nemzetgyűlés egyik képviselője, Szigl Mária 1957 márciusában lemondott a parlamenti mandátumáról. A magyar képviselők száma azonban ezzel nem változott, mivel az 1957. május 19-én megtartott pótválasztások során a 289. számú választókerületben – amelyben 1954-ben Szigl is megválasztották – Fehér Zdenkát, a somorjai efsz dolgozóját indították és választották képviselővé, aki a Nemzetgyűlés legközelebbi, 1957. július 4-i ülésén le is tette a képviselői esküt.⁴⁶

Az 1960-ban kezdődő új választási ciklusban az SZNT magyar képviselői közül Dénes Ferenc, Szeifert Ferenc, Tóth Imre és Vida Irma ismét helyet kapott a szlovák parlamentben. Képviselő maradt Árvay József és Berta János is, számukra azonban a továbbiakban már nem a pozsonyi, hanem a prágai törvényhozásban biztosítottak mandátumot. A Nemzetgyűlés magyar képviselőit ugyanakkor – Lőrincz Gyula kivételével – teljes egészében lecserélték. A pótválasztásokon megválasztott Fehér Zdenka egy jó évtized elteltével, 1971-ben, ezúttal már az SZNT képviselőjeként tért vissza a parlamentbe.

Az 1954-es választásoktól kezdődően a pártállam 1989-es bukásáig bevett gyakorlattá vált, hogy a magyar kisebbség számára – akárcsak a többi kisebbség, az egyes pártok és társadalmi csoportok számára – előre megállapított kvóta szerint biztosítottak képviseletet a két törvényhozásban. A magyar nemzetiségű képviselők aránya általában megfelelt a magyar kisebbség összlakosságán belüli részarányának. A magyar képviselők mindazonáltal nem a magyar kisebbségi közösség, ha-

46 Digitální knihovna, NS RČS 1954-1960, Těšnopisecká zpráva o 19. schůzi Národního shromáždění republiky Československé v Praze ve čtvrtek 4. a v pátek 5. července 1957, <https://www.psp.cz/eknih/>

nem a pártvezetés által kiválasztott és parlamentbe juttatott, a pártállam nemzetiségi politikájának helyességét és eredményeit demonstrálni hivatott személyek voltak, akiknek a magyar kisebbség érdekeinek megjelenítésére és sérelmeinek szóvá tételére vajmi kevés lehetőségük nyílt.⁴⁷

Források és irodalom

Levéltári források

Slovenský národný archív, Bratislava (Szlovák Nemzeti Levéltár, Pozsony)
fond: Ústredný výbor Komunistickej strany Slovenska – Predsedníctvo

Forráskiadványok

Stenografická zpráva o priebehu ustavujúcej (1.), 2. a 3. schôdzky Slovenskej národnej rady z 18. decembra 1954 v Bratislave

Jogforrások

Sbírka zákonů Republiky československé 1954
Zbierka zákonov Slovenskej národnej rady 1954

Internetes forrás

Digitální knihovna. <https://www.psp.cz/eknih/>

Korabeli sajtó

Pravda (Pozsony) 1954
Rudé právo (Prága) 1954
Szabad Földműves (Pozsony) 1954
Új Ifjúság (Pozsony) 1954
Új Szó (Pozsony) 1954

⁴⁷ A pártállami évek csehszlovákiai parlamenti választásaira ld. még Krejčí 2006, 243–250; Krivý – Zemko 2008, 103–111.

Szakirodalom

Krejčí, Oskar (2006): *Nová kniha o volbách*. Praha: Professional Publishing.

Krivý, Vladimír – Zemko, Milan (2008): *Voľby do zákonodarných orgánov na území Slovenska 1920–2006*. Bratislava: Štatistický úrad Slovenskej republiky.

Pešek, Jan a kol. (2003): *Aktéri jednej éry na Slovensku 1948–1989. Personifikácia politického vývoja*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.

Popély Árpád szerk. (2014): *Iratok a csehszlovákiai magyarság 1948–1956 közötti történetéhez II. Válogatás a prágai magyar követség és a pozsonyi magyar főkonzulátus magyar kisebbséggel kapcsolatos jelentéseiből*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.

Rákoš, Elo – Rudohradský, Štefan (1973): *Slovenské národné orgány 1943–1968*. Bratislava: Slovenská archívna správa.

Analýza ustálených slovných spojení so substantívami *lockdown* a *shutdown* v slovenčine a maďarčine

Edina Borovská – Simona Tomášková

Analysis of Collocations with the Nouns *lockdown* and *shutdown* in Slovak and Hungarian

Abstract

The present paper deals with the anglicisms *lockdown* and *shutdown*, and their collocates in Slovak and in Hungarian. By performing a quantitative and qualitative analysis of web corpora, we examine the absolute and relative frequency of these nouns from a diachronic perspective. The occurrence of the analysed nouns and collocations in which they act as base words is demonstrated by authentic examples. On the basis of the obtained data, we conclude that the impact of the COVID-19-pandemic can be observed on the lexical level as the studied anglicisms have become established in both languages. Their frequency in Slovak is higher than in Hungarian. The Hungarian language seems to prefer domestic lexemes to their foreign equivalents.

Key words: lockdown; shutdown; anglicisms; collocations; corpus analysis

Kľúčové slová: lockdown; shutdown; anglicizmy; kolokácie; korpusová analýza

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literatura – Theoretical Linguistics – Lexis

DOI: 10.36007/eruedu.2021.4.31-43

1 Úvod

Skúmanie vzájomného vzťahu jazyka a spoločnosti je jedným z predmetov socio-lingvistiky. Aktuálne dianie v spoločnosti sa významným spôsobom podieľa na formovaní lexiky každého jazyka dochádza pritom viacerými intralingválnymi, ale aj interlingválnymi procesmi, pri ktorých sa využívajú exogénne lexikálne prvky. Dobrík (2020, 311) zdôrazňuje, že pri týchto procesoch často vznikajú nové obsahové komponenty významu, ktoré rozširujú sémantiku vybraných lexém. V prípade, že v jazyku daná lexéma ešte neexistuje, ide o neologizmy. V súčasnej globalizovanej spoločnosti je pomerne časté preberanie slov z angličtiny. Z onomaziologického hľadiska anglická lexika preniká do viacerých domén, ako napr. do oblasti vedy (*call for papers*), techniky (*kliknúť*), športu (*fit*), módy (*outfit*), politiky (*lobby*) a pod. Prevzaté slová (výpožičky) v preberajúcom jazyku prechádzajú procesom adaptácie na foneticko-fonologickej, morfolologickej, slovotvornej či ortografickej úrovni. Z fónického a grafického hľadiska si novšie prevzaté slová zachovávajú pôvodnú výslovnosť a pravopis (porov. Katreniaková 2002, 6). Morfológická adap-

tácia znamená prispôbenie prevzatého slova gramatickým kategóriám slovných druhov v cieľovom, resp. preberajúcom jazyku. Ako príklad Katreniaková (2002, 10) uvádza prevzaté substantíva, ktoré sa v procese adaptácie zaradia do deklinačného systému slovenčiny (*kemping – kempingu*). Prevzaté slová následne vytvárajú v cieľovom jazyku slovotvorné hniezda: *surf – surfový – surfovať – surfovanie – surfista* (porov. Katreniaková 2002, 19).

V súvislosti s epidemickou situáciou v rokoch 2020 a 2021 sa do popredia dostávali jednak domáce ustálené slovné spojenia, ako aj odborné termíny (*reprodukčné číslo, antigénový test, spike proteín* a i.), no relatívne rýchlo začali do jazyka prenikať aj niektoré anglicizmy, ako napr. *lockdown* a *shutdown*, pričom nie všetky sa dostatočne etablovali (napr. *blackout*). V slovenskom kontexte vzniklo niekoľko prác venovaných práve vplyvu pandémie na slovnú zásobu, ale aj koronalexike ako politickému nástroju (porov. Dobrik 2020; Kášová 2020; Kášová – Tomášiková – Hrdinová 2020; Škvareninová 2020; Vargová 2021).

S cieľom priblížiť význam termínov súvisiacich s pandemiou vypracoval Rusnák tzv. Malý slovník jazyka COVID-19 (porov. Rusnák 2020). Spomínaný slovník a Slovníkový portál Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra SAV však neponúkajú definície substantív *lockdown* a *shutdown*. Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV zozbieral na základe analýz Slovenského národného korpusu terminologickú zbierku výrazov spojených s koronavírusom pod názvom Epidemiológia a imunológia (porov. Slovenská terminologická databáza 2021). Pri tvorbe zbierky boli smerodajné nielen encyklopédie medicíny a lekárske slovníky, ale aj terminologické databázy a zahraničné glosáre. Zbierka neuvádza anglicizmy *lockdown* a *shutdown*, čo možno pripisovať tomu, že nesúvisia priamo s medicínskou terminológiou. Z uvedených dôvodov sa v predloženom príspevku venujeme týmto anglicizmom z pohľadu ich integrácie do lexikálneho systému slovenčiny a maďarčiny, pričom hlavným predmetom analýzy je ich kolokabilita.

2 Metódy

Pre výskumné účely sme vytvorili dva špecializované webové korpusy použitím korpusového manažéra Sketch Engine¹ (Kilgariff et al., 2014). Ako kľúčové slová sme pri kompilovaní slovenského korpusu zadali slová: *shutdown, lockdown, korona, koronavírus, vírus, covid, covid-19, pandémia*. Celková veľkosť skúmaného slovenského korpusu je $N_S = 1.240.726$ tokenov. Pre vytvorenie maďarského korpusu sme použili nasledovné kľúčové slová: *shutdown, lockdown, koronavírus, vírus, covid, covid-19, járvány*. Veľkosť maďarského korpusu predstavuje $N_M = 962.598$ tokenov.

V prvom kroku analýzy sme v oboch korpusoch skúmali absolútnu a relatívnu frekvenciu substantív *lockdown* a *shutdown* v slovenčine a v maďarčine. Z jednotlivých konkordancií boli následne odfiltrované falošné výskyty. Výskyty získané v našich korpusoch sme konfrontovali s väčšími webovými korpusmi Aranea² (porov.

1 <http://www.sketchengine.eu>

2 <http://ucts.uniba.sk>

Benko et al. 2014a; 2014b) s cieľom porovnať ich frekvenciu v čase.

Hlavným cieľom analýzy bolo preskúmať ustálené slovné spojenia predmetných substantív v oboch jazykoch. Kolokáty anglicizmov *lockdown* a *shutdown* sme excerpovali použitím funkcie *Collocations*, pričom sme zo štatistického hľadiska zohľadnili mieru asociatívnosti logDice (porov. Rychlý 2007; Benko et al. 2019, 44). Ako hraničnú hodnotu koeficientu sme zvolili $\logDice \geq 8$. Výsledky sú prezentované v tabuľkovej forme a významné slovné spojenia dokladujeme autentickými príkladmi zo skúmaných korpusov.

S cieľom porovnať frekvencie skúmaných anglicizmov v kontexte času sme vybrali webový korpus slovenského jazyka Araneum Slovacum V Maximum (porov. Benko et al. 2014a; 2014b). Jeho veľkosť zodpovedá hodnote $N = 4.042.371.409$ tokenov. Tento korpus reflektuje používanie skúmaných lexém v rozpätí od 2013 do 2019.

Absolútna frekvencia anglicizmu *lockdown* dosahuje po odstránení falošných výskytov hodnotu $F(S)_{\text{lockdown}} = 23$ s relatívnou frekvenciou $f(S)_{\text{lockdown}} = 0,001$. Pri podstatnom mene *shutdown* sme z celkových 726 výsledkov odstránili vlastné mená a iné falošné výskyt, ako napr. názvy príkazov v informačno-komunikačných technológiách, názvy piesní či albumov a pod. Takto získaná frekvencia dosahuje hodnotu $F(S)_{\text{shutdown}} = 377$, pričom relatívna frekvencia daného anglicizmu zodpovedá hodnote $f(S)_{\text{shutdown}} = 0,09$. Pred pandémiou COVID-19 sa skúmané anglicizmy používali v slovenčine spravidla v kontexte tzv. *shutdownu* americkej vlády či informačno-komunikačných technológií, ako demonštrujú nasledovné príklady.

(1) *Vďaka novým funkciám, ako je Pick and Roll Control, Defensive Lockdown Control, Signature Playcalling a Quickstrike Ankle-Breakers, bude hranie NBA LIVE zábavné od samého začiatku.*³

(2) *Korektné vypnutie virtuálnych systémov zabezpečuje hosťateľský server prostredníctvom samotnej služby Hyper-V, pričom na tomto beží služba APC Network Monitor, ktorá spúšťa shutdown fyzického servra.*⁴

Korpus maďarského jazyka Araneum Hungaricum Maius z roku 2014 obsahuje 1.200.001.609 tokenov. Na základe zistených údajov konštatujeme, že absolútna frekvencia anglicizmu *lockdown* je $F(M)_{\text{lockdown}} = 133$ a relatívna frekvencia zodpovedá hodnote $f(M)_{\text{lockdown}} = 0,11$. Po odfiltrovaní falošných výskytov je frekvencia daného anglicizmu nulová. Analýza ukázala, že skúmaný anglicizmus sa pred vypuknutím pandémie používal najmä v kontexte počítačových aplikácií (3). Absolútna hodnota substantíva *shutdown* pred filtrovaním odpovedí je $F(M)_{\text{shutdown}} = 151$, pričom relatívna frekvencia je $f(M)_{\text{shutdown}} = 0,13$. Filtrovaním klesla hodnota absolútnej frekvencie na $F(M)_{\text{shutdown}} = 57$ a hodnota relatívnej frekvencie na $f(M)_{\text{shutdown}} = 0,04$. Podobne ako v slovenskom jazyku, aj tu išlo zväčša o významovú spojitosť s modernými technológiami, no analyzovaný anglicizmus sa používal aj v kontexte tzv. *amerického shutdownu* a v niektorých prípadoch sa vzťahoval aj na vynútené prerušenie činnosti počítača.

³ <http://www.autoomega.sk/>

⁴ <http://www.movements.sk/sk/sluzby/pripadove/30>

(3) *Ma déltől így csökken a Skydigital Lockdown, Synology és Med8er termékek ára, utóbbiból ma érkezik meg a régen várt szállítmány, a Synology-ból pedig holnap indul el hozzánk, és a jövő hét közepén a terveknek megfelelően itt is kell lennie.*⁵

(4) *A képviselőház – készülve az Amerikában shutdownnak nevezett eshetőségre – vasárnap elfogadott egy törvényt, amely október 1-je után is biztosítaná a katonák fizetésének folyósítását.*⁶

3 Interpretácia výsledkov

Ustálené slovné spojenia so substantívami *lockdown* a *shutdown* v slovenčine

3.1 Lockdown

Absolútna frekvencia anglicizmu *lockdown* v skúmanom slovenskom korpuse je $F(S)_{lockdown} = 587$, pričom relatívna frekvencia zodpovedá hodnote $f(S)_{lockdown} = 473,11$. Epidemická situácia v rokoch 2020 a 2021 mala za následok, že tento anglicizmus výrazne prenikol hlavne do jazyka médií, ktorého špecifiká svojim charakterom reflektuje náš webový korpus. Možno teda predpokladať, že jeho pomerne časté používanie viedlo k etablovaniu istých ustálených slovných spojení v preberajúcom jazyku. V nasledujúcej časti preskúmame adjektívne a verbálne kolokáty spájajúce sa so substantívnou bázou *lockdown*.

Prídavné mená ako kolokáty anglicizmu *lockdown* udávame v tabuľke č. 1. Lexémy sú zoradené podľa klesajúcej frekvencie, pričom spĺňajú podmienku $\log\text{-Dice} \geq 8$.

Tabuľka č. 1 Adjektívne kolokáty substantíva *lockdown*

Lema	Frekvencia	LogDice	Slovné spojenie
<i>tvrdý</i>	40	10,72	<i>tvrdý lockdown</i>
<i>prísny</i>	36	10,39	<i>prísny lockdown</i>
<i>čiasočný</i>	24	9,98	<i>čiasočný lockdown</i>
<i>celoplošný</i>	18	9,45	<i>celoplošný lockdown</i>
<i>celošťátny</i>	9	8,67	<i>celošťátny lockdown</i>
<i>trojdňový</i>	8	8,55	<i>trojdňový lockdown</i>
<i>úplný</i>	9	8,47	<i>úplný lockdown</i>
<i>plošný</i>	9	8,43	<i>plošný lockdown</i>

Na základe zistených údajov konštatujeme, že *tvrdý*, *prísny* a *čiasočný* sú najčastejšie vyskytujúce sa adjektívne kolokáty anglicizmu *lockdown*. Kolokáty poukazujú na intenzitu a mieru zavedenia *lockdownu* s cieľom spomaliť šírenie ko-

⁵ <http://neon-multimedia.hu/?oldal=hirek>

⁶ http://www.arany9999.eu/posts/show/2442/orak_kerdese_az_allamcsod

ronavírusu. *Tvrдый a prísny lockdown* označujú výrazné obmedzenie voľného pohybu ľudí za striktných podmienok, kým *čiasťočný lockdown* popisuje obmedzenia v menšom rozsahu. Možno teda konštatovať, že uvedené kolokácie sa z pohľadu sémantiky týkajú prevažne intenzity zavedených opatrení, ale aj ich geografického ohraničenia (*plošný, celoplošný, celoštátny*).

Nasledujúce príklady (5, 6 a 7) demonštrujú použitie najčastejších adjektív v súvislosti s prezentovaním opatrení verejnosti národnými inštitúciami či autoritami:

(5) *Zástupcovia federálnej vlády i spolkových krajín súhlasili s návrhom zaviesť tvrdý lockdown v prípade, že sedemdnňová miera incidencie narastie na viac než 100 nových prípadov na 100.000 obyvateľov.*⁷

(6) *Zástupca primátorky najprv navrhoval krátky, prísny lockdown s následným opätovným otvorením reštaurácií alebo kultúrnych centier.*⁸

(7) *Podľa Merkelovej novembrové opatrenia, keď bol zavedený len čiasťočný lockdown, neprekázali výrazný pokles počtu nakazených.*⁹

Tabuľka č. 2 sumarizuje verbálne kolokáty substantíva *lockdown*, ktorých hodnota logDice zodpovedá stanovenému kritériu ≥ 8 .

Tabuľka č. 2 Verbálne kolokáty substantíva lockdown

Lema	Frekvencia	LogDice	Slovné spojenie
<i>platiť</i>	19	8,88	<i>lockdown platiť</i>
<i>zaviesť</i>	15	9,20	<i>zaviesť lockdown</i>
<i>hroziť</i>	13	9,02	<i>lockdown hroziť</i>
<i>predlžovať</i>	10	8,84	<i>predlžovať lockdown</i>
<i>predĺžiť</i>	10	8,69	<i>predĺžiť lockdown</i>
<i>zavádzať</i>	9	8,63	<i>zavádzať lockdown</i>
<i>trvať</i>	8	8,14	<i>lockdown trvať</i>
<i>pripomínať</i>	6	8,03	<i>niečo pripomína lockdown</i>

Vyššie znázornený prehľad verbálnych kolokátov reflektuje najčastejšie používané verbo-nominálne spojenia. Pre všetky kolokáty platí, že sa vzťahujú na samotné trvanie *lockdownu* a nie na ukončenie výnimočnej situácie. Pri slovesách *platiť*, *zaviesť* a *predĺžiť* pozorujeme najvyššiu frekvenciu (porov. príklady 8, 9 a 10).

(8) *Keďže počty infikovaných sa nepodarilo dostať pod kontrolu, od 16. decembra platiť súčasny lockdown, ktorý sa mal pôvodne skončiť 10. januára.*¹⁰

7 <https://mediweb.hnonline.sk/spravy/2320038-nemecko-sa-pripravuje-na-tvrdy-lockdown>

8 <https://www.topky.sk/cl/11/2070579/KORONAVIRUS-Vikendovy-lockdown-v-meste-by-bol-neludsky-tvrdi-primatorka-Pariza>

9 <https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/571766-online-ockovanie-proti-koronavirusu-bude-trvat-mesiace/>

10 <https://domov.sme.sk/c/22566444/koronavirus-slovensko-pripady-vakcina-lockdown-co->

(9) *Vedenie anglického mesta Liverpool žiada britskú vládu, aby opätovne zaviedla lockdown na celom území krajiny s cieľom zastaviť šírenie nového variantu koronavírusu.*¹¹

(10) *Vláda prijala nové opatrenia, ak nezaberú, hrozí tvrdý lockdown.*¹²

Slovné spojenie *lockdown (niekomu) hrozí* reflektuje percepciu opatrení proti šíreniu koronavírusu v mediálnom diskurze, ako aj isté anticipovanie zhoršenej situácie.

3.2 Shutdown

Na základe analýzy výskytu substantíva *shutdown* konštatujeme absolútnu frekvenciu $F(S)_{\text{shutdown}} = 260$ a relatívnu frekvenciu s hodnotou $f(S)_{\text{shutdown}} = 209,55$ na milión tokenov.

Tabuľka č. 3 Adjektívne kolokáty substantíva *shutdown*

Lema	Frekvencia	LogDice	Slovné spojenie
<i>tzv.</i>	31	10,93	<i>tzv. shutdown</i>
<i>čiastočný</i>	29	11,26	<i>čiastočný shutdown</i>
<i>americký</i>	21	8,56	<i>americký shutdown</i>
<i>takzvaný</i>	20	10,58	<i>takzvaný shutdown</i>
<i>dlhý</i>	11	9,47	<i>dlhý shutdown</i>
<i>federálny</i>	9	9,17	<i>federálny shutdown</i>
<i>mierny</i>	3	8,05	<i>mierny shutdown</i>
<i>zmienený</i>	3	8,32	<i>zmienený shutdown</i>

Vyššie uvedené adjektívne kolokáty sa vzťahujú prevažne na situáciu v Spojených štátoch amerických a nie na samotnú pandémiu:

(11) *Po 69 hodinách sa tak skončil takzvaný shutdown, počas ktorého bola ochromená činnosť mnohých vládnych inštitúcií v USA.*¹³

vid-05-01.html

11 <https://domov.sme.sk/c/22565458/koronavirus-slovensko-pripady-vakcina-lockdown-co-vid-03-01.html>

12 <https://www.24hod.sk/koronavirus-vlada-prijala-nove-opatrenia-ak-nezaberu-hrozi-tvrdy-lockdown-platit-by-mali-od-3-marca-cl750809.html>

13 https://www.tvnoviny.sk/zahranicne/1903646_trump-podpisal-zakon-o-obnoveni-financovania-federalnych-uradov

V tabuľke č. 4 tabuľke sumarizujeme najfrekventovanejšie verbálne kolokáty, ktoré sa v skúmanom korpuse vyskytujú s anglicizmom *shutdown*:

Tabuľka č. 4 Verbálne kolokáty substantíva *shutdown*

Lema	Frekvencia	LogDice	Slovné spojenie
<i>skončiť</i>	15	9,05	<i>shutdown skončí</i>
<i>spustiť</i>	5	8,64	<i>spustiť shutdown</i>
<i>hroziť</i>	5	8,59	<i>shutdown hrozí</i>
<i>podpísať</i>	5	8,70	<i>podpísať shutdown</i>
<i>pokračovať</i>	5	8,05	<i>shutdown pokračuje</i>
<i>končiť</i>	4	8,43	<i>shutdown sa končí</i>
<i>pohroziť</i>	4	8,72	<i>pohroziť shutdownom</i>
<i>financovať</i>	3	8,11	<i>financovať shutdown</i>

V prípade verbálnych kolokátov opätovne pozorujeme význam súvisiaci s čiastočným uzavretím vlády v USA:

(12) V Amerike skončil shutdown. Trump podpísal zákon o obnovení financovania federálnych úradov.¹⁴

Po preskúmaní najčastejších kolokácií zo sémantického hľadiska sme neidentifikovali významový súvis s epidemickou situáciou. Z výsledkov vyplývajúcich zo skúmanej vzorky možno konštatovať, že v slovenčine sa anglicizmus *shutdown* v porovnaní s anglicizmom *lockdown* nepresadil, no zároveň by bolo vhodné rozšíriť skúmaný materiál. Odlišná situácia je napríklad v nemčine, kde sa tieto podstatné mená používajú v kontexte pandémie ako synonymá.¹⁵

Okrem vyššie uvedeného významu nachádzame používanie anglicizmu *shutdown* v kontexte informačných technológií, a to vo význame vypnutia zariadenia:

(13) Minule som hľadal na google play aplikáciu na shutdown zariadenia, lebo slavne android zariadenie (nie mobil), taku voľbu nema.¹⁶

Záverom možno ešte spomenúť niekoľko domácich a exogénnych lexém s podobnou sémantikou. V roku 2020 sa v istom momente v médiách začal objavovať pojem *blackout*, ktorého absolútna frekvencia v skúmanom korpuse je $F = 43$, pričom jeho relatívna frekvencia zodpovedá hodnote $f = 34,66$. K významným slovným spojeniam patrí napríklad *úplný blackout* so štatistickými hodnotami $F = 3$ a $\logDice = 9,38$. Jeho použitie, ako extrémnej formy *lockdownu*, demonštruje nasledujúci príklad:

14 <https://hnonline.sk/svet/1680108-v-amerike-skoncil-shutdown-trump-podpisal-zakon-o-obnove-ni-financovania-federalnych-uradov>

15 <https://www.dwds.de/wb/Shutdown> (citované 10.07.2021)

16 <https://zive.aktuality.sk/diskusia/113650/v-google-play-odhalili-104-skodlivych-aplikacii/>

(14) *Matovič už otvorene volá po úplnom blackoute krajiny.*¹⁷

Na ilustráciu sémanticky podobných pojmov možno v slovenčine uviesť slovné spojenie *zákaz vychádzania* s celkovou absolútnou frekvenciou 237 a koeficientom $\log\text{Dice} = 13,72$, prípadne *zákaz zhromažďovania sa* s absolútnou frekvenciou 13 a $\log\text{Dice} = 10,25$. V tomto prípade ide tiež o významné slovné spojenia, ktoré vstupujú do vyšších celkov, ako napr.: *nočný zákaz vychádzania* ($F = 11$; $\log\text{Dice} = 11,57$), *prísny zákaz vychádzania* ($F = 17$; $\log\text{Dice} = 11,05$) či *zákaz vychádzania platí* ($F = 33$; $\log\text{Dice} = 12,31$).

4 Ustálené slovné spojenia so substantívami *lockdown* a *shutdown* v maďarčine

4.1 Lockdown

Analýza korpusu maďarského jazyka preukázala nasledovné hodnoty: absolútna frekvencia zodpovedá $F(M)_{\text{lockdown}} = 273$ a relatívna frekvencia $f(M)_{\text{lockdown}} = 283,61$. V tabuľke č. 5 sú s klesajúcou frekvenciou znázornené tie kolokáty, ktoré vyhovujú podmienke $\log\text{Dice} \geq 8$.

Tabuľka č. 5 Adjektívne kolokáty substantíva *lockdown*

Lema	Frekvencia	LogDice	Slovné spojenie
<i>szigorú</i> [prísny]	14	9,47	<i>szigorú lockdown</i>
<i>teljes</i> [úplný]	13	8,47	<i>teljes lockdown</i>
<i>harmadik</i> [tretí]	8	8,04	<i>harmadik lockdown</i>
<i>közepesen szigorú</i> [stredne prísny]	4	8,16	<i>közepesen szigorú lockdown</i>

Zistené adjektívne kolokáty bližšie popisujú mieru, intenzitu a poradie obmedzenia voľného pohybu obyvateľstva v pandemickom období. Z hore uvedených údajov je zrejmé, že prídavné mená *szigorú*, *teljes* a *harmadik*, t. j. *prísny*, *úplný* a *tretí* sa najčastejšie viažu so skúmanou substantívnou bázou. V tabuľke figuruje aj spojenie *közepesen szigorú lockdown* [stredne prísny lockdown], ktoré vyjadruje už slabšiu intenzitu prijatých opatrení.

(15) *Tizenöt nap szigorú lockdown után sem sikerült megtörni a járványgörbét, a helyzet javulása nem olyan ütemű, mint más országokban, ami akár a brit mutáció következménye is lehet – jelentette ki Marek Krajčí (OLANO) egészségügyi miniszter pénteki sajtótájékoztatóján.*¹⁸

17 <https://slovensko.hnonline.sk/2123547-matovic-uz-otvorene-vola-po-uplnom-blackoute-krajiny-vy-svetlil-co-by-to-pre-slovensko-znamenalo>

18 <https://korkep.sk/cikkek/uncategorized/2021/01/15/krajci-15-nap-szigoru-lockdown-utan-sem-sikerult-megtornunk-a-jarvanygorbet/>

(16) *És amikor augusztusban egy 27 éves nő személyében az első pozitív esetet rögzítették a karanténon kívül, háromhetes teljes lockdown lépett életbe.*¹⁹

(17) *Boris Johnson mindenáron el akarja érni, hogy a harmadik „lockdown” egyben az utolsó legyen, ennek érdekében a nyitás óvatos és fokozatos lesz.*²⁰

(18) *Társágunket tekintve a magyar lockdown közepesen szigorú, a halálzási rátánk viszont magas.*²¹

V skúmanom materiáli sme našli iba jeden verbálny kolokát, ktorý spĺňa stanovené kritérium logDice. Ide o sloveso *bevezetés (lockdown bevezetése)*, t. j. *za-vedenie lockdownu* a popisuje nadobudnutie platnosti obmedzení pri istých činnostach obyvateľstva. Absolútna frekvencia daného slovného spojenia je $F = 4$ s hodnotou logDice = 8,04.

(19) *Kijev polgármestere országos lockdown bevezetését szorgalmazza.*²²

4.2 Shutdown

V maďarskom korpuse zisťujeme pri anglicizme *shutdown* nízke hodnoty výskytu. Jeho absolútna frekvencia zodpovedá $F(M)_{\text{shutdown}} = 71$ a hodnota relatívnej frekvencie je $f(M)_{\text{shutdown}} = 73,76$. Na základe týchto zistení môžeme konštatovať, že substantívum *shutdown* sa dostalo do lexiky daného jazyka len v obmedzenej miere. Z tohto dôvodu sú kolokáty spájajúce sa s touto substantívnom bázou zastúpené iba v malom rozsahu.

Na tomto mieste môžeme uviesť dva adjektívne kolokáty, ktoré vyhovujú stanovenej podmienke logDice ≥ 8 . Ide o *úgynevezett shutdown* [takzvaný shutdown] a o slovné spojenie *gazdasági shutdown* [hospodársky shutdown]. Slovné spojenie *úgynevezett shutdown* nachádzame v skúmanom korpuse v 15 kontextoch, pričom hodnota logDice je = 11,07. *Gazdasági shutdown* figuruje v korpuse štyrikrát, a tým dosahuje hodnotu logDice = 8,21.

(20) *Az úgynevezett Shutdown ideje alatt fel kell készülni a következő szakzra, a célzottabb intézkedések időszakára, amelyben minden eddiginél szélesebb körben kell majd koronavírus-tesztet végezni a fertőzékenység esetekben és az ország területére belépőknél, és folyamatosan ellenőrzés alatt újra be kell indítani a gazdaság és a társadalom egyes kiválasztott területeinek*

19 <https://www.msn.com/hu-hu/hirek/other/egy-koldusszeg%C3%A9ny-orsz%C3%A1g-le-gy%C5%91zte-a-koronav%C3%ADrust/ar-BB1dFS3R>

20 https://nepszava.hu/3110699_megkezdodik-a-visszaszamlalas

21 <https://privatbankar.hu/cikkek/makro/megugrott-a-halalozas-europaban-magyarorszag-is-sulyosan-erintett.html>

22 <https://karpathir.com/2021/04/09/kijev-polgarmestere-orszagos-lockdown-bevezeteset-szorgalmazza/>

*működését – javasolják a Leopoldina szakértői.*²³

(21) *Mindenki sejtette, hiszen egy globális gazdasági shutdown történt.*²⁴

Analýza ukázala, že anglicizmy *lockdown* a *shutdown* sa v maďarskom jazyku používajú iba v malej miere. Namiesto jazykových prvkov prevzatých z angličtiny sa uplatňujú slová domáceho pôvodu, a sice: *(le)zárás*, [zatvorenie niečoho] a/alebo *leállítás* [zastavenie niečoho, napr. prevádzky] (porov. DictZone, 2021). Použitie uvedených slovných spojení v kontexte demonštrujú nasledovné príklady.

(21) *A távközlési szolgáltatókkal szembeni elégedetlenség minden bizonnyal szintén a lezárásokkal függ össze – mondta a közlemény szerint Horváth Gergely, a Comnica üzletfejlesztési igazgatója.*²⁵

(22) *Az internetes filmforgalmazás az iparágban egyébként elkönyvelt veszteségek ellensúlyozására is alkalmas volt, hiszen a mozik bezárása és a nagyobb produkcók forgatásának leállítása miatt új alapokra kellett helyezni a bevételi lehetőségeket.*²⁶

5 Diskusia a záver

Predkladaný príspevok sa zameriava na anglicizmy *lockdown* a *shutdown* a na ich ustálené spojenia v slovenskom a v maďarskom jazyku. Analýzy absolútnej a relatívnej frekvencie v rámci vytvorených špecializovaných korpusov a dostupných webových korpusov Araneum poukazujú na etablovanie predmetných substantív do jazyka vplyvom pandémie COVID-19.

V špecializovanom slovenskom korpuse bola absolútna hodnota anglicizmu *lockdown* $F(S)_{\text{lockdown}} = 587$ a jeho relatívna frekvencia zodpovedala hodnote $f(S)_{\text{lockdown}} = 473,11$. Pri porovnaní s hodnotami z Araneum Slovacum V Maximum korpusu je zrejmé, že ide o niekoľkonásobný nárast výskytu anglicizmu *lockdown* v slovenčine. V porovnávacom korpuse totiž dosahoval diskutovaný anglicizmus absolútnu frekvenciu $F(S)_{\text{lockdown}} = 23$ a relatívnu frekvenciu $f(S)_{\text{lockdown}} = 0,001$. Zistené kolokáty podčiarkujú výskyt skúmaného substantíva v kontexte pandémie. S najväčšou hodnotou logDice sa javili nasledujúce adjektívne kolokáty: *tvrdý lockdown* (10,72), *prísny lockdown* (10,39) a *čiasťočný lockdown* (9,98). Na základe výsledkov je možné konštatovať, že sa dané kolokáty vzťahovali na mieru a intenzitu *lockdownu* v spoločnosti. Analýza zároveň odhalila najčastejšie sa vyskytujúce verbálne kolokáty, a sice: *zaviesť lockdown* (9,20), *lockdown hrozí* (9,02) a *lockdown platí* (8,88). Zo sémantického hľadiska popisujú trvanie konkrétnych obmedzení.

Na rozdiel od substantíva *lockdown*, bol výskyt druhého skúmaného angliciz-

²³ <https://www.origo.hu/nagyvilag/20200322-nemetszagban-lassul-a-koronavirus-terjedese.html>

²⁴ <https://pestisracok.hu/ez-nem-rendkivuli-vakacio/>

²⁵ <https://forbes.hu/uzlet/felmeres-comnica-webshop-hazhozszallitas-covid-ugyfel/>

²⁶ https://www.pwc.com/hu/hu/kiadvanyok/assets/pdf/Kenyserpiheno_helyett_tulorak_avagy_kik_a_COVID-19_nyertesei.pdf

mu relatívne vysoký aj pred vypuknutím pandémie. Absolútna frekvencia anglicizmu *shutdown* dosiahla hodnotu $F(S)_{\text{shutdown}} = 377$ a jeho relatívna frekvencia bola $f(S)_{\text{shutdown}} = 0,09$. Používanie daného anglicizmu však bolo zväčša späté s americkou vládou a s kontextom informačno-komunikačných technológií. Absolútna frekvencia *shutdownu* v špecializovanom korpuse zodpovedala hodnote $F(S)_{\text{shutdown}} = 260$, pričom jej relatívna frekvencia dosiahla $f(S)_{\text{shutdown}} = 209,55$. Tu išlo tak o kontext *amerického shutdownu*, ako aj o tematizovanie pandémie COVID-19. Analýza korpusu odhalila niekoľko adjektívnych kolokátov. Najväčšiu hodnotu logDice vykazovali nasledujúce slovné spojenia: *čiasťočný shutdown* (11,26), *tzv. shutdown* (10,93) a *takzvaný shutdown* (10,58). S najvyššou frekvenciou sa vyskytovali nasledujúce verbálne kolokáty: *shutdown skončí* (9,05), *podpísať shutdown* (8,70), *spustiť shutdown* (8,64) a *shutdown trvá* (10,79).

Analýza anglicizmu *lockdown* v maďarskom korpuse Araneum ukázala nízku mieru používania. Po odfiltrovaní falošných výskytov konštatujeme nulovú frekvenciu výskytu. V špecializovanom korpuse zodpovedala absolútna frekvencia hodnote $F(M)_{\text{lockdown}} = 273$ a relatívna frekvencia dosahovala hodnotu $f(M)_{\text{lockdown}} = 283,61$. V maďarčine zároveň sledujeme menšie spektrum adjektívnych kolokátov substantíva *lockdown* než v slovenskom jazyku. S najväčšou hodnotou logDice sa preukázali: *szigorú lockdown* [prísny lockdown] (9,47), *teljes lockdown* [úplný lockdown] (8,47) a *közepesen szigorú lockdown* [stredne prísny lockdown] (8,04). Uvedené slovné spojenia, podobne ako v slovenčine, popisujú mieru a intenzitu zavedených opatrení. Zo slovesných kolokátov je možné uviesť iba jeden, a sice: *lockdown bevezetése* [zavedenie lockdownu]. Ďalšie slovesné spojenia totiž nezodpovedajú stanovenej podmienke logDice. Na základe získaných údajov konštatujeme, že pandémia COVID-19 a s ňou spojené opatrenia majú vplyv na obohacovanie lexiky, keďže anglicizmus *lockdown* sa používateľmi jazyka používa a zároveň vstupuje do slovných spojení.

Absolútna frekvencia anglicizmu *shutdown* v maďarčine po odfiltrovaní falošných výskytov zodpovedala $F(M)_{\text{shutdown}} = 57$ a relatívna frekvencia mala hodnotu $f(M)_{\text{shutdown}} = 0,04$. Spravidla išlo o kontext informačno-komunikačných technológií a o *americký shutdown*. Podobné nízke hodnoty sledujeme aj pri špecializovanom korpuse. Tu dosiahla absolútna frekvencia hodnotu $F(M)_{\text{shutdown}} = 71$ a relatívna frekvencia hodnotu $f(M)_{\text{shutdown}} = 73,76$. Stanovenej podmienke logDice zodpovedali iba dva adjektívne kolokáty: *ügynevezett shutdown* [takzvaný shutdown] a *gazdasági shutdown* [hospodársky shutdown]. Verbálne slovné spojenia analýza nepreukázala.

Získané výsledky naznačujú, že anglicizmy *lockdown* a *shutdown* sa postupne dostávajú do skúmaných jazykov, no s odlišnou intenzitou používania. V kontexte slovenského jazyka sa ukazuje, že vplyv pandémie COVID-19 a s ňou prichádzajúce opatrenia majú v skúmaných korpusoch výraznejší dopad na jazyk ako v maďarčine. Táto skutočnosť má za následok, že aj slovné spojenia s danou bázou vznikajú v slovenskom jazyku vo väčšej miere. Pre vyslovenie komplexných záverov by bolo potrebné skúmať analyzovaný jav v oboch jazykoch z dlhodobého hľadiska.

Literatúra

Aranea Web Corpora. <http://ucts.uniba.sk>

Benko, Vladimír (2014a): Aranea. Yet Another Family of (Comparable) Web Corpora. In: Sojka, P., Horák, A., Kopeček, I., Pala, K. (Eds.) 2014. *Text, Speech and Dialogue*. 17th International Conference, Brno, Czech Republic, September 8-12, 2014. Proceedings. LNCS 8655. Springer International Publishing Switzerland, 2014, s. 257 – 264. (Online).

Benko, Vladimír (2014b): Compatible Sketch Grammars for Comparable Corpora. In: Abel, A., Vettori, C., Ralli, N. (Eds.) 2014. *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus*, 15–19 July 2014. Bolzano/Bozen: Eurac Research, s. 417 – 430.

Benko, Vladimír – Butašová, Anna, Púchovská, Zuzana (2019): *Webové korpusy Aranea. Učebnica pre učiteľov cudzích jazykov, prekladateľov, tlmočníkov, filológov a študentov filologických odborov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

DictZone online szótárak, online fordítók. 2021. Citované 16.07.2021 <https://dictzone.com/magyar-szlovak-szotar>

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. <https://www.dwds.de/> Citované 10.07.2021

Dobrik, Zdenko (2020): Konštruovanie významov v koronavírusovom diskurze. In: *Slovenská reč*, 2020, roč. 85, č. 3, s. 307 – 323.

Dolník, Juraj (2010): *Všeobecná jazykoveda*. Bratislava: Veda.

Kášová, Martina (2020): Politická koronalexika. In: Štefančík, R. (Ed.) 2020. *Jazyk a politika: na pomedzí lingvistiky a politológie 5*. Bratislava: Ekonomická univerzita v Bratislave. Celouniverzitné pracovisko EUBA. Vydavateľstvo EKONÓM, 2020, s. 152 – 162

Kášová, Martina – Tomášiková, Slavomíra – Hrdinová, Eva Mária (2020): *Koronavírus v slovnej zásobe*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity 2020.

Katreniaková, Zdena (2002): *Anglicizmy v slovenčine z hľadiska didaktickej komunikácie*. Banská Bystrica: Metodické centrum Banská Bystrica.

Kilgarriff, Adam – Baisa, Vít – Bušta, Jan – Jakubiček, Miloš – Kovář, Vojtěch – Michelfeit, Jan – Rychlý, Pavel – Suchomel, Vít (2014): The Sketch Engine: ten years on. In: *Lexicography* 1, S. 7 – 36.

Ludányi, Zsófia (2020). Helyesírási kérdések pandémia idején. In: *Amega*. 2021/4, s. 33–35.

Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie Slovenskej republiky. 2021. Koronavírus a Slovensko. Citované 14.07.2021 <https://korona.gov.sk/>

Rychlý, Pavel (2008): A Lexicographer-Friendly Association Score. In: P. Sojka – A. Horák (Eds.) 2008. *Proceedings of Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing*, RASLAN 2008. 2. vyd. Brno, RASLAN 2008. Brno: Masarykova Univerzita, s. 6 – 9.

Rusnák, Martin (2020): *Malý slovník jazyka COVID-19*. Trnavská univerzita v Trnave. Citované 19.04.2021 <https://www.truni.sk/news/maly-slovník-jazyka-covid-19>

Sketch Engine. Dostupné online: <http://www.sketchengine.eu>

Slovenská akadémia vied: Slovníkový portál Jazykovedného ústavu L. Štúra SAV. Citované 19.04.2021 <https://slovník.juls.savba.sk>

Škvareninová, Oľga (2020): Slovenčina v médiách počas pandémie koronavírusu. In: Lančarič, D. (Ed.) 2020. *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium*. Roč. L-7. Bratislava: Z-F LINGUA, s. 167 – 183

Jazykovedný ústav Ľ. Štúra Slovenskej akadémie vied. 2021. Slovenská terminologická databáza. Citované 13.05.2021 https://terminologickyportal.sk/wiki/Hlavn%C3%A1_str%C3%A1nka

Vargová, Dominika (2021): Aktuálne zmeny v slovnej zásobe anglického a slovenského jazyka – jazyk pandémie. In: *Lingua et vita 19/2021*, s. 93 – 105.

Merkmale des Fachsprachengebrauchs im Wasserballunterricht

Tímea H. Tomesz

Aspects of the use of terminology in water polo instruction

Abstract

Just as in other domains of knowledge acquisition, verbal skills have a key role in sports instruction as well. In the course of preparation as well as during competitions and matches, it is crucial for the efficiency of tactical-strategic discourse that young athletes possess terminological knowledge about their disciplines that is adequate for their age and cognitive development. When the child is in possession of appropriate terminological knowledge, his/her sport-specific motor skills can be developed in a more targeted way. The goal of my survey was to map the terminological knowledge of children learning to play water polo and thereby to explore aspects of terminology acquisition. The paper first discusses changes in terminological vocabulary and touches on general features of sports instruction. Subsequently, it reports on the results of a questionnaire survey, highlighting the main features of how terminology is used in water polo instruction.

Keywords: terminological communication; child language; sports instruction; efficiency; water polo

Schlüsselwörter: Terminologische Kommunikation; Sportpädagogik; Kindersprache; Effizienz; Wasserball

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literatura – Applied Linguistics – Sociolinguistics

DOI: 10.36007/eruedu.2021.4.44-54

Einführung

Obwohl im Sportunterricht der Schwerpunkt auf den motorischen Aktivitäten liegt und die Wirksamkeit des Unterrichts an die durch objektive Parameter messbare Leistung gebunden ist, erfolgt das Lernen und die Umsetzung von Aktivitäten in einem Kommunikationsprozess mit Hilfe von Kommunikationsmitteln und -methoden. Daher spielt die Verbalität, wie andere Wissenserwerbs- und Lernprozesse, eine wichtige Rolle im Sportunterricht.

In der Vorbereitungsphase, bei Wettkämpfen und Spielen, ist es für die Effizienz des taktisch-strategischen Diskurses von grundlegender Bedeutung, dass ein Sportler Begriffe des Fachvokabulars seiner Sportart beherrscht, die seinem Alter und seiner kognitiven Entwicklung entsprechen. Wenn das Kind über angemessene Kenntnisse der Fachsprache verfügt, kann die Entwicklung seiner Bewegung gezielter gefördert werden.

Das Ziel meiner Forschung war es, die fachsprachlichen Kenntnisse von Kindern, die Wasserball spielen, zu erfassen sowie die Merkmale und den Prozess des Fachsprachenerwerbs zu untersuchen. Mit diesen Zielen vor Augen klärt die Studie zunächst die für die Erforschung des Fachsprachengebrauchs erforderlichen Grundbegriffe, diskutiert die Merkmale, die die Herausbildung des Fachvokabulars und die Veränderungen im Wortschatz kennzeichnen (2), beschreibt die Besonderheiten der Sportpädagogik (3) sowie den Forschungsgegenstand und die -methoden (4) und stellt dann die Ergebnisse vor (5).

Veränderungen im Wortschatz, Herausbildung des Fachvokabulars

Ein primärer Faktor bei der Entwicklung des Wortschatzes ist das soziale Umfeld, d.h. die verfügbaren sprachlichen Muster (Neuberger 2008). Das sprachliche Umfeld vor der institutionellen Bildung wird von der Familie (insbesondere der Mutter) geschaffen und geprägt. In den frühen Stadien der Sprachentwicklung kommt es zu einer Verschiebung zwischen der Sprachrezeption und der -produktion, weil das Kind mehr versteht, als es selbst sprachlich äußern kann. Typisch für diesen Zeitraum (Alter 10 bis 15 Monate, Phase der Einwortsätze) ist auch die doppelte Speicherung, d.h. im mentalen Lexikon wird das jeweilige Wort mit zwei verschiedenen Lautketten gespeichert: einer konventionellen (Erwachsenensprache) und einer kindeseigenen (Kindersprache), z.B. ung. „babakocsi“ („Kinderwagen“) – „bacsicsi“, „bukósisak“ („Sturzhelm“) – „butusisi“.

Die erste sprunghafte Veränderung im Wortschatz beginnt mit der institutionalisierten Bildung (Kinderkrippe, Kindergarten). Obwohl es recht schwierig ist, die Größe des Wortschatzes objektiv zu messen, ist eins sicher: sein Umfang und seine Qualität werden sowohl durch das soziale Leben als auch durch die neuen Gemeinschaften beeinflusst. Studien zeigen, dass die Sprachentwicklung bis zum Alter von eineinhalb Jahren langsamer verläuft und sich dann abrupt verändert (Neuberger 2017). Zu Beginn des Schulalters (6 bis 7 Jahre) ist aufgrund der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und des neuen sozialen Umfelds eine sprunghafte Erweiterung des Wortschatzes zu beobachten, und es kommt zu einer Abspaltung und kontinuierlichen Erweiterung des Fachvokabulars. In diesem Alter sind sich Kinder bereits über die Bedeutung von Fachwörtern im Klaren und kennen auch deren mögliche Zusammenhänge (Gósi 2005).

Parallel zur kognitiven Aktivität und der sprachlichen Entwicklung etabliert sich allmählich ein Sprachbewusstsein, das die Trennung von Bedeutung und Form ermöglicht (Adamikné 2006, 20). Während der konzeptuellen Entwicklung geht das Kind allmählich von einer auf direkten Erfahrungsinformationen basierten Konzeptualisierung zu abstrakteren, sprachlich strukturierten Begriffen über (Csépe és mtsai 2007, 296). Ein spezifischer Fall der Bedeutungs- und Wortschließung liegt vor, wenn ein Kind die Bedeutung eines Lexems nicht mehr anhand des Kontextes lernt, sondern sie definiert bekommt (Bóna-Imre 2017, 186–187).

Entwicklung des Fachvokabulars

Obwohl die verbale Reife, das Vorhandensein bestimmter Kommunikationsfähigkeiten als Voraussetzung für den Schuleintritt gilt, kommt der Erweiterung des Wortschatzes, dem Erwerb spezifischer Sprachformen, der grammatikalisch korrekten Sprache und der differenzierten Formulierung eine entscheidende Rolle in der Kommunikationserziehung von Grundschulkindern zu. Darüber hinaus legt der Nationale Grundlehrplan (NAT) bei der Definition der Inhalte der einzelnen Bildungsbereiche im öffentlichen Bildungswesen auch das Fachvokabular des jeweiligen Bildungsbereichs (2012) fest. Demnach bilden die Kenntnis der Fachsprache und die Erweiterung des Fachwortschatzes einen Teil der Entwicklung der muttersprachlichen Kommunikationskompetenz.

Die Fachsprache nährt sich aus der Gemeinsprache, sie wird als Sprachgebrauch durch Fachleute für bestimmte Zwecke verstanden, sie widerspiegelt in klarer und eindeutiger Weise einen bestimmten Teil der Wirklichkeit und ist eine charakteristische Ausprägung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation (Kurtán 2003). Die Mitglieder einer fachsprachlichen Gemeinschaft können sich unterschiedlich ausdrücken, je nachdem, ob sie mit Adressaten mit dem gleichen beruflichen Hintergrund, Vertretern anderer Disziplinen oder Laien kommunizieren, und je nach dem Alter der Personen, an die sich die Kommunikation richtet. Darüber hinaus wird der Sprachgebrauch natürlich durch den Ort, den Zweck und das Medium der Kommunikation sowie durch die bestehenden Konventionen bestimmt (Kurtán 2011, 9).

Obwohl es in der Fachliteratur nicht einheitlich geklärt ist, ob die Sportsprache als Fachsprache oder eher als Gruppen- oder gar als Hobbysprache gilt, ist ihre Klassifizierung als Fachsprache am weitesten verbreitet (Mátis 2009, 26). Verstärkt wird dies durch die Tatsache, dass ihr Gebrauch weitgehend auf eine Berufsgruppe in der Gesellschaft bezogen ist, d.h. als Sprachvariante zum Ausdruck von Sprechabsichten für bestimmte Zwecke verwendet wird (Fóris 2003, 28). Ein weiteres Merkmal der Sportsprache ist, dass sie, wie andere Fachsprachen auch, der sprachlichen Logik der Gemeinsprache folgt, indem sie ein mit dem Gegenstand und der Funktion des jeweiligen Fachgebietes zusammenhängendes Vokabular verwendet. Ihr Erwerb ist ein bewusster Lernprozess und sie wird von den Mitgliedern kleinerer und größerer Berufsgruppen genutzt, um den verbalen Kontakt im Fachgebiet zu erleichtern (vö. Ablonczyné Mihályka 2006, 23–24).

Kovács und Osvald halten es für wichtig, Sachwissen und Fachsprachenwissen voneinander abzugrenzen: ersteres dient als Marker für enzyklopädisches Sachwissen, letzteres wird als Kenntnis der relevanten Fachbegriffe definiert (2010, 38). Die beiden Wissenskategorien sind zwar verwandt, setzen sich aber nicht gegenseitig voraus. Die Untersuchung zur fachsprachlichen Organisation des mentalen Lexikons wird dadurch erschwert, dass die Grenzen zwischen gemeinsprachlichem und fachsprachlichem Wortschatz verschwommen sind (Fóris 2005, Kovács–Osvald 2010, 40). Dies gilt insbesondere für die Sprache des Sports, da die Fachbegriffe populärer Sportarten und anderer Sportarten auch für Nicht-Sportbegeisterte bekannt sind (*Tor, Dribbling*).

Konzeptualisierung, Bedeutungserklärung

Die sprachliche Darstellung von Konzepten erfolgt in Begriffen. Terminologische Untersuchungen umfassen die Analyse von Konzepten (Wissensformen), die Beschreibung ihrer Haupt- und Nebenmerkmale sowie die Erstellung einer Definition und die Angabe der Bedeutung (Fóris 2014, 30). Der terminologische Ansatz der Fachsprachen ist konzeptuell, linguistisch und pragmatisch-kommunikativ geprägt.

Die Definition ist die Bestimmung der Bedeutung von Wörtern, die im Wesentlichen aus zwei Teilen besteht: dem zu definierenden Begriff einerseits und dem definierenden Teil andererseits. Bei der Bestimmung legt man die Hauptmerkmale des zu definierenden Begriffs oder Gegenstands fest und grenzt ihn gegen alle anderen ab (Bóna-Imre 2017, 187). Die Definition funktioniert nur auf konzeptioneller Ebene, auf der Erfahrungsebene wird eine Klassifizierung vorgenommen.

Für die Definition ist die Kenntnis des Begriffs erforderlich, d.h. das Kind muss in der Lage sein, Fakten, Informationen, Begriffe, Regeln, Theorien abzurufen und zu erkennen, sowie die Zusammenhänge zu interpretieren und in eigenen Worten zu formulieren. Zu einem effektiven Lern- und Lehrprozess ist es notwendig, die Objekte auch auf einer interpretativen (Meta-) Ebene zu kennen, um erklären zu können, was was ist. Das heißt, wir müssen auch die Definition kennen, um eine klare Einstufung/Abgrenzung vornehmen zu können (Nagy 2003).

Auf der ersten Definitionsstufe kann das Kind verallgemeinerte Merkmale auflisten, auf der zweiten Ebene kann es allgemeine Begriffe auf bestimmte Situationen beziehen, und auf der dritten Ebene ordnet es sie in ein Begriffssystem ein (Nagy 1976, 254, Nagy-Varga 2014). Die Definition kann durch Angabe eines Synonyms erfolgen, sie kann aber auch auf Paraphrase, Beschreibung und Vergleich beruhen (Adamik és mtsai 2004, 313–316).

Fachsprachengebrauch im Sportunterricht

Die Sprache des Sports gehört zu jenen Fachsprachen, die in der letzten Zeit die größte Dynamik aufzeigen. Nachdem sich die gesellschaftliche Bedeutung des Sports im 20. Jahrhundert radikal verändert hatte (steigendes Gesundheitsbewusstsein, Zunahme der Rolle der aktiven und sinnvollen Freizeitgestaltung, Aufstieg vom Leistungssport zum Beruf und zum Lebensunterhalt, Erhebung vom Sport zu einem Mittel der Massenunterhaltung), entwickelte sich auch seine Sprache zu einer weit bekannten und verwendeten Fachsprache (Fóris-Bérces 2006). Sie steht in ständiger Interaktion mit der Gemeinsprache und unterscheidet sich von ihr vor allem im Wortschatz. Früher war die ungarische Sportsprache das wirksamste Mittel zur Massenverbreitung von Sport und zum Empfang von sportbezogenen Botschaften der Massenkommunikation (Fóris-Bérces 2005).

Die Terminologie der offiziell registrierten traditionellen Sportarten ist inzwischen gut etabliert und findet sich in den Regelwerken der einzelnen Sportarten und in einigen Fällen in deren zwei- oder mehrsprachigen Wörterbüchern. Dank

der Forschung wird auch das konzeptuelle und terminologische System neuerer Sportarten immer bekannter (Fóris-Bérces 2005, 2006, Mátis 2009, Grétsy-Balázs szerk. 2003).

Die Hauptaufgabe des Bewegungsunterrichts ist die Aneignung von Handlungen, aber der Erfolg und die Effizienz des Lernens hängt auch in hohem Maße von den kognitiv-verbale Komponenten ab, da es durch diese Komponenten ermöglicht wird, Wissen und Erfahrung im Zusammenhang mit den Handlungen zu speichern und abzurufen. „Angemessene und praktische Informationen über die Bewegungsausführung, die Nutzungsformen, die Nutzbarkeit des Gelernten, die Regeln usw. sind unentbehrlich für die lernfördernde Bewegungsvorstellung und das Wecken der Motivation“ (Bíróné 2011). Bewegungsformen können nur durch das mit Hilfe der Sprache erzeugte innere Bild, das Gedankenmodell erfasst und aufgezeichnet werden.

Das verbale Lernen und somit die Kenntnis der Terminologie der einzelnen Sportarten ist Teil der Fachsprache des Sports. Die differenziertere und präzisere Verwendung einer dem Alter und den Vorkenntnissen der Sportschüler angepassten Terminologie macht die Entwicklung der Bewegungsvorstellung und der Feinkoordination effizienter und fördert letztlich das Bewegungslernen (Bíróné 2011).

Die erste Phase des Bewegungsunterrichts ist die des Wissenstransfers und der Wissensverarbeitung, in der die Sportler neue Bewegungsformen und die für deren Aneignung notwendigen Begriffe kennenlernen und einen Einblick in die Fachsprache der jeweiligen Sportart erhalten (Szatmári 2009, 686). Das Ziel in dieser Phase ist es, die richtigen Bewegungsmuster zu erlernen, wobei auch die verbale Kommunikation (Darstellung, Erklärung) eine wichtige Rolle spielt, aber die Wissensvermittlung kann durch ein visuelles Signalsystem (Präsentation, Einsatz audiovisueller Mittel) unterstützt werden. Die Kommunikation des Trainers ist durch Redundanz gekennzeichnet, um das Verständnis zu erleichtern. Der Reichtum seines verbalen und nonverbalen Repertoires wirkt sich auf die Effektivität der Kommunikation aus (Budainé 2016, 41).

Übungen helfen dabei, die richtige Bewegungsvorstellung zu etablieren, und ihre Rolle ist wichtig, um das Gelernte zu festigen und zu vertiefen. In diesem Fall wird die verbale Kommunikation reduziert (gezielte, kurze Anweisungen), und die nonverbale Kommunikation (wiederholte Darstellung) sowie die taktile (auf Berührung basierende) Kommunikation (Hilfe, Fehlerkorrektur) treten in den Vordergrund. In dieser Phase kommt der Fachsprache eine größere Rolle zu, da sie eine gezieltere und damit effektivere Kommunikation ermöglicht.

Beim Erlernen der Bewegungsformen und später in der zweiten Phase des motorischen Lernens ist es für die Sportler wichtig, Rückmeldung über die Bewegungsausführung zu erhalten, damit sie ihre Bewegungsmuster dementsprechend verändern oder verbessern können.

Im Schwimm- und Wasserballsport ist das Kommunikationsmedium außergewöhnlich, weil die Informationen, die durch Hören und Sehen wahrgenommen werden, durch das Wasser eingeschränkt werden: Der hohe Geräuschpegel im Schwimmbad dämpft das Gehör und das Wasser verringert die Sicht und damit

die Konzentration (Bíró 2006). Daher spielt die Kongruenz, die sich gegenseitig verstärkende Harmonie zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation eine besondere Rolle. Im Schwimm- und Wasserballunterricht ist es wichtig, dass die Kinder die Begriffe kennen (z.B. *Fußspitze*, *Eckwurf*, *Auszeit*, *Fußspitzen hochziehen*), die für die Bewegungs- und Strategievermittlung wichtig sind, aber die Form des Lehrens/Lernens ist anders als im Klassenzimmer. Dem Gleichgewicht zwischen Erklärung und Vorführung kommt eine viel größere Rolle zu (Bíró 2006).

Forschungshintergrund, Forschungsfragen, Hypothesen

Ich habe meine Recherchen bei den Nachwuchsteams des Wasserballklubs in der ungarischen Stadt Eger durchgeführt. Dabei habe ich den Fachwortschatz der Kinder in der Altersgruppe von 9 bis 10 Jahren erfasst. Meine Informanten waren Jungen. Die Kinder dieser Altersgruppe sind seit knapp einem Jahr Mitglieder der Juniorenmannschaft (nach mindestens zwei Jahren Grundausbildung). Die Gesamtzahl der Teilnehmer in der Gruppe betrug 41, an der Umfrage nahmen 26 Personen teil. Eine Schwierigkeit bestand darin, dass einige Mitglieder jeden Tag zum Training gehen (5 Nachmittage pro Woche), andere jedoch weniger häufig (normalerweise 3 Nachmittage). Die Zahl der Abwesenheiten kann auch aus anderen unvorhergesehenen Gründen (Krankheit, schulische oder familiäre Aktivitäten) höher sein.

Meine Untersuchung basierte auf Begriffen in den Wasserballregeln. Ich bat die Kinder, 10 Begriffe (Substantive) zu definieren (am Spiel beteiligte Personen, Wurfarten, Spielerfehler, Strafen). Bei den Definitionen habe ich berücksichtigt, wie gut das Kind den jeweiligen Begriff kennt und welche Definitionsstrategie angewendet wird. Manchmal, wenn ich eine komplexe Antwort erhielt, konnte ich die Definition in mehrere Typen einteilen. Die nach Nagy-Varga verwendeten Kategorien waren die von Judit Bóna und Angéla Imre benannten Definitionsstrategien:

- a) Überbegriff: Bezeichnung einer Kategorie, die größer ist als das zu definierende Wort;
- b) Teil-Ganzes-Beziehung: Ausdruck dessen, 1. was Teil eines anderen ist; 2. woraus ein Gegenstand besteht, welche Teile er hat;
- c) Beispiel: Nennung eines konkreten Einzelfalls/Typs/Musters statt einer Definition;
- d) Synonym: Angabe eines anderen Wortes mit gleicher Bedeutung;
- e) Gegenteil: Verwendung eines Wortes mit gegenteiliger Bedeutung;
- f) Funktion: Angabe dessen, wofür bestimmte Gegenstände verwendet werden;
- g) Umschreibung: Ausdrucksformen vom Typ *derjenige*, *der...* ohne Nennung einer Hauptkategorie;
- h) persönliche Einstellung: Erwähnung positiver oder negativer Erfahrungen, Gefühle;
- i) Handlungen (bei Verben): Darstellung einer Bewegung;
- j) Angabe einer grammatikalischen Kategorie: Erwähnung der Wortart des jeweiligen Begriffs;

k) keine Antwort.

Da ich nicht nur an der Kenntnis der Terminologie interessiert war, sondern auch daran, wie ihr Erwerb erfolgt und inwiefern die Kenntnis der Begriffe die Wirksamkeit des Unterrichts beeinflusst, nahm ich als Beobachterin an offenen Trainings teil, um das Ergebnis zu kontrollieren und eine differenziertere Schlussfolgerung zu formulieren, und führte strukturierte Interviews mit den Trainern durch. Die Hauptmotivation für die Anwendung einer gemischten Methodik bestand darin, die Forschungsfrage so vollständig wie möglich beantworten zu können und fundiertere Schlussfolgerungen zu ziehen.

Ich gehe davon aus, dass die Kinder (1) bereits Begriffe kennen, die nicht nur im Wasserball vorkommen, und (2) dass für die Definition am häufigsten auf Beispiele zurückgegriffen wird. Eine weitere Hypothese war, dass die Fachbegriffe aufgrund des speziellen Kommunikationsmediums (3) häufiger verwendet werden, weil sie die Kommunikation kompakter machen können.

Ergebnisse

In 50 Fällen erhielt ich von den Kindern die Antwort „Ich weiß es nicht“, oder sie gaben keine auswertbare Erklärung ab. Die meisten von ihnen kannten den Begriff „Mannschaftskapitän“ (23 gaben die richtige Antwort), und nur die wenigsten (10 Kinder) konnten „Spielzeit“ nicht definieren. Ein Grund dafür mag sein, dass „Mannschaftskapitän“ nicht nur ein im Wasserball verwendeter Begriff ist, und „Spielzeit“ erst bekannt wird, wenn die Kinder die Wettkämpfe als Zuschauer verfolgen oder als Sportler bestreiten.

Die am häufigsten verwendete Definitionsstrategie – mit einem hohen Anteil an jedem Begriff – war die **Umschreibung** (49% der eingegangenen Antworten). Als Umschreibung gelten Definitionen, die im Ungarischen mit *Az, amikor..., Olyan, amikor..., Az, aki..., Az, ha...* beginnen, ohne dabei eine größere Kategorie zu benennen (Nagy-Varga 2014). Zum Beispiel: (Sarokdobás „*az, amikor a kapusról kimegy a labda, az ellenfél dobhatja; az után löjjük, hogy a kapu kezéről a kapu mögé esik a labda*“) Eckwurf „*ist, wenn der Ball vom Torhüter ins Aus geht; den Eckwurf bekommt der Gegner; auf Eckwurf wird entschieden, wenn der Ball von der Hand des Torhüters hinter das Tor fällt*“. Oder bei der Definition von „Mannschaftskapitän“: (*az, aki megmondja meccs közben, hogy mit csinálj*) *Person, die uns sagt, was wir während des Spiels machen sollen*. Die Definition dieses Begriffs zeigt das unterschiedlichste Bild: 2 von 26 Befragten kannten ihn nicht, 1 gab keine auswertbare Antwort, und die anderen 23 Definitionen konnten entlang von drei Strategien eingeteilt werden:

- Umschreibung (*Person, die die Mannschaft anführt und sagt, was man während des Spiels machen soll*),
- Übergeordneter Begriff, d.h. Benennung einer größeren Kategorie mit individuellen Unterscheidungsmerkmalen (*Person, die das Team anführt; Teammitglied an der Spitze eines Teams*) oder komplexe Antwort (*Person, die der Kapitän des Teams ist, und deren Aufgabe es ist, das Team zusammenzuhalten*)

– Beispiel in einer komplexen Antwort (*wer das Team im Wasser anführt, er gibt zum Beispiel die Aufstellungen vor*).

Die Umschreibung als Definitionsstrategie war häufig bei der Bestimmung von „Zeitspiel“ (genutzt von 18 Personen): *wenn der Spieler den Ball nicht wegwirft; wenn ein Spieler den Ball lange in der Hand hält; wenn jemand den Ball nicht abgibt*.

Relativ hoch war auch die Zahl der Begriffe, die durch **Synonyme** definiert wurden (22%). Am häufigsten wurden sie bei der Definition von „Strafwurf“ (*Viermeter, Fünfmeter*) oder „Eckwurf“ (*Ecke*) sowie bei Verhinderungen (*Block, Abwehr*) angewendet.

In einigen Fällen wurde die Antwort durch ein Beispiel veranschaulicht, am häufigsten bei „Freiwurf“: (*amikor például lenyomnak, akkor dobhatjuk; amikor lefaultolnak, akkor a másik csapat dobhatja*) *Es gibt einen Strafwurf, wenn ich unter Wasser gedrückt werde; Beim Foul bekommt ihn die andere Mannschaft*. Eine solche Strategie gibt es auch bei der Definition von „Strafwurf“: (*például ha a kettesen belül lenyomnak; például, amikor a büntetőterületen belül lenyomnak, illetve az időhúzásnál: passzolgatunk például a meccs végén, amikor nyeresre állunk*) *Wenn man mich zum Beispiel innerhalb des Zwei-Meter-Raumes unter Wasser drückt; wenn man mich etwa innerhalb des Strafraums unter Wasser drückt*, und bei „Zeitspiel“: *Am Ende des Spiels lassen wir einander den Ball zuspieren, wenn die Zeichen auf Sieg stehen*.

Die anderen oben erwähnten Definitionstypen kommen nur selten vor. Die Definition durch die **Funktion** wird meist bei der Bestimmung von Gebrauchsgegenständen angewendet, d.h. wenn die Kinder erklärten, wie ein Gegenstand verwendet wird. In dem vorliegenden Kontext wird Funktion verwendet, wenn die Rolle der am Spiel beteiligten Personen definiert wird: (*a gólbíró feladata, hogy vitatható helyzetekben döntsön; amikor nem tudnak dönteni, hogy góle vagy nem, az ő feladata, hogy megmondja*) *Die Aufgabe des Torrichters ist es, in strittigen Situationen zu entscheiden; wenn nicht entschieden werden kann, ob der Ball im Tor war, soll er entscheiden*. Auch die **Teil-Ganzes-Beziehung** kommt nur ab und zu zum Einsatz. Sie kann entweder ausdrücken, dass etwas Teil eines anderen ist, oder aus welchen Teilen etwas besteht und was sein Inhalt ist. So zum Beispiel bei der Bestimmung von „Spielzeit“: *Sie besteht aus 4x8 Minuten*.

Strategie	Verwendungsrate
Umschreibung	49%
Synonym	22%
Beispiel	25%
Funktion	1%
Komplexe Antwort	7%
Keine Antwort und falsche Antwort	30%
Teil-Ganzes-Beziehung	-

Tabelle 1: Verwendete Definitionsstrategien

Der Erwerb der Terminologie durch die Kinder erfolgt schrittweise entsprechend ihrer kognitiven Reife. Der Unterrichtsprozess lässt sich in zwei Phasen unterteilen: die Phase des Wissenstransfers und der Verwendungsphase (Bíró 2007, 26). In der ersten Phase werden typische Begriffe einer Sportart gelernt, entweder durch neue Bewegungen, die von den Kindern nachgeahmt werden, oder durch die Darstellung neuer Situationen.

Dem angemessenen Sprachgebrauch, der Verwendung sportspezifischer Terminologie kommt auch später, bei der Formulierung von Anweisungen und Rückmeldungen in der Übungsphase eine wichtige Rolle zu. Aufgrund des besonderen Mediums im Wassersportunterricht – das Wasser dämpft das Gehör, der Lärm im Schwimmbad erschwert das Verstehen – ist es wichtig, dass sich der Trainer möglichst präzise ausdrückt. Natürlich spielen die nonverbalen Symbole, die die verbale Kommunikation begleiten und verstärken, eine herausragende Rolle in der Kommunikation: Mimik, Gestik, Körperhaltung und Taktilität (Berührung). Berührung ist im Sport, insbesondere in der Sportpädagogik, von grundlegender Bedeutung. Während im traditionellen Klassenzimmer der Körperkontakt zwischen Lehrer und Schüler selten ist, da Berührungen in der Regel ein Maß an Intimität erfordern, das mit der formalen Situation nicht vereinbar ist, ist dies für die Vermittlung und Verbesserung von Bewegungsmustern sowie die Förderung unentbehrlich. Ein kombinierter Einsatz macht nicht nur den Erwerb, sondern auch die Konsolidierung von Wissen effizienter.

Bei der Beherrschung der Terminologie und der Vertiefung der Regelkenntnisse spielen die ersten Meisterschaftsspiele eine wichtige Rolle, bei denen die Kinder die sportspezifischen Fachwörter in konkreten Wettkampfsituationen kennenlernen können. Auch Experten betonen die Bedeutung des Erfahrungslernens bei diesen Wettkämpfen. Der Erfolg wird hier nicht an Toren gemessen, sondern an erlebten Situationen, den vermittelten Regeln und der Entwicklung der motorischen Fähigkeiten.

Zusammenfassung

Verbalität spielt beim Erlernen von Bewegungshandlungen eine ebenso wichtige Rolle wie in anderen Lernprozessen. Die Verwendung einer dem Alter, der kognitiven Reife und dem Sportwissen angemessenen Fachsprache, die präzise und angemessene Form der Kommunikation, kombiniert mit geeigneten Bewegungsmustern, führt zu leichter abrufbarem Wissen.

Das Ziel meiner Forschung war es, Veränderungen in den Fachsprachenkenntnissen, im Fachwortschatz von Sport treibenden Kindern zu erfassen. Ich habe meine Umfrage unter Wasserball spielenden Kindern im Nachwuchsalter (9 bis 10 Jahre) durchgeführt. Meine ursprünglichen Hypothesen wurden bestätigt, da die im Alltag verwendeten Begriffe, die auch für andere Sportarten typisch sind, bekannter waren. Die am häufigsten gewählte Definitionsstrategie war die Umschreibung. Meine Beobachtungen bestätigten im Einklang mit den Aussagen der

Trainer, dass die Natur des Sports und das Kommunikationsmedium eine reduzierte, zielgerichtete verbale Kommunikation erfordern, die durch eine angemessene Verwendung von Terminologie unterstützt werden kann.

Meine Ergebnisse können zusätzliche Erkenntnisse für die Forschungen zur Kindersprache und Sportpädagogik liefern.

Literatur

- Ablonczyné Mihályka Livia (2006): *Gazdaság és nyelv*. Pécs: Lexikográfia Kiadó.
- Adamik Tamás–A. Jászó Anna–Aczél Petra (2004): *Retorika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Adamikné Jászó Anna (2006): A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 6/ 1–2, 5–23. p.
- Bíró Melinda (2006): Tanítási-tanulási stratégiák a mozgásos cselekvéstanítás speciális területén, az úszásoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle* 2006/9 Letölthető: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanitasi-tanulasi-strategiak-a-mozgasos-cselekvestanitas-specialis-teruleten-az> (Utolsó letöltés: 2020. december 8.)
- Bíróné Nagy Edit (szerk.) (2011): *Sportpedagógia*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó. Letölthető: <http://eta.bibl.u-szeged.hu/1618/1/sportpedagogia.pdf> (Utolsó letöltés: 2021. január 14.)
- Bóna Judit–Imre Angéla (2017): Szójelentések meghatározása 5 és 9 éves kor között. *Beszédkutató* 25, 185–203. p.
- Csépe Valéria–Györi Miklós–Ragó Anett szerk. (2007): *Általános pszichológia 2. Tanulás, emlékezés, tudás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Fóris Ágota (2014): A szaknyelvek terminológiai szempontú megközelítése. In: Veszelszki Ágnes–Lengyel Klára (szerk.) *Tudomány, technolektus, terminológia – a tudományok, szakmák nyelve*. Budapest: Éghajlat Könyvkiadó. 27–36. p.
- Fóris Ágota–Kováts Anna–Póla Péter (2003): Nyelvi és szaknyelvi oktatás egy felmérés tükrében. In: Tóth Szergej (szerk.) *Nyelvek és kultúrák találkozása*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem JGYTFK. 157–162. p.
- Fóris Ágota–Bérczes Edit (2005): Sport, gazdaság, terminológia. *Tudásmenedzsment* VI. évf. 2: 117–127. p.
http://epa.oszk.hu/02700/02750/00012/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2005_02_117-127.pdf (Utolsó letöltés: 2020. december 15.)
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kovács László–Osvald Mária (2010): A mentális lexikon szakmai szerveződése. *Modern nyelvoktatás*. 2010/ 2–3, 38–46. p.
- Kurtán Zsuzsa 2011. Pedagógiai nyelvhasználat tudományos szövegekben. *Iskolakultúra* 2011/10–11: 8–17. p.
- Mátis Bernadett (2009): *Sportnyelvünk változásai a 21. század elején – labdajátékok szóképzésének összehasonlító elemzése*. PhD disszertáció. <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/matisbernadett/diss.pdf> (Utolsó letöltés: 2021. január. 12.)
- Nagy József (2003): A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia* 103, 269–314. p.

Nagy-Varga Zsolt (2014): Definícióalkotási stratégiák tizenéves diákok körében. *Anyanyelv-pedagógia* 2014/3. <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=525> (Utolsó letöltés: 2020. október 1.)

Neuberger Tilda (2008): A szókincs fejlődése óvodáskorban. *Anyanyelv-pedagógia*, 2008/3–4. <http://anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=86> (Utolsó letöltés: 2021. január 20.)

Neuberger Tilda (2017): A szókincs alakulása a beszédfejlődésben. In: Bóna, Judit (szerk.) *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 121–139. p.

Szatmári Zoltán (2009): Az oktatás értelmezése a testnevelésben. In: Szatmári, Zoltán (szerk.) *Sport, életmód, egészség*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 675–680. p.

Budainé Csepela Yvette (2016): Az edző–sportoló kapcsolat – mint sajátos pedagógiai helyzet – jellegzetességei. In: Hamar Pál szerk. *A mozgás mint személyiségfejlesztő tényező*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Nemzeti alaptanterv (NAT) 2012. *Magyar Közlöny* 66, 10673– 10847. p. Letölthető: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf

A multikulturális nevelés kihívásai etnikailag változó településeken

Kocsis Péter Csaba

Challenges of multicultural education in ethnically changing settlements

Abstract

Providing equal education opportunities is a fundamental challenge for the local education system in multi-ethnic settlements. Fair education and multicultural education are influenced by demographic change, especially by the rise of the Roma population in Transylvanian settlements nowadays. The aim of this study is to examine the pedagogical challenges caused by the increasing number of Roma pupils in the schools in Gencs, Ákos, and Zabola. The research focuses on the possibilities of the multicultural education in the Hungarian language-based classes in elementary schools: how can teachers support children in a multicultural environment. In my study I present a review about the Roma pupils' education in Hungarian language-based classes in the three settlements. The investigation is based on fieldwork made in the settlements last years.

Keywords: Gencs; Ákos; Zabola; Roma minorities; multicultural education

Kulcszavak: Gencs; Ákos; Zabola; roma kisebbség; multikulturális nevelés

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Scienses – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2021.4.55-71

A multikulturális nevelés lehetőségének kelet-európai megjelenése a rendszerváltás körüli időszakra datálható. Az oktatási rendszer demokratizálódása magával hozta a nemzetiségek oktatásának változását is. Az oktatásszervezés mellett lényeges kérdés volt, hogy mi legyen az oktatás tartalmával, ha szükséges azt változtatni, akkor ez hogyan történjen meg. A változás az iskolák demokratizálódását és az esélyegyenlőségi szempontok érvényesülését hozta magával. Emellett azonban több országban kérdés volt, hogy a nemzetiségek oktatása miként alakul, ehhez adhatott segítséget a multikulturális nevelés eszköztandszere.

A multikulturális nevelés lehetőségei és korlátai

A multikulturális nevelés értékeként a sokszínűséget, a kultúrák pluralizmusát szoktuk kiemelni. Ebben a folyamatban a nevelés, az oktatás alapját a multikulturális társadalom adja, amely térben és időben változik, de mindig keres valamilyen választ a többség és kisebbség viszonyára, legyen az asszimiláció, akkulturáció, integráció vagy egyéb viszonyulás. Az is bizonyos, hogy az együttélés során számos

társadalmi probléma kerül elő, ezek közül tekinthetjük egynek a nevelés-oktatás kérdését (Radtke 1997). A definitív megközelítések összefoglalását adta Banks (2014) és Cserekye (2012), kitérve a multikulturális nevelés dimenzióira: a tartalmi integrációra, a különböző tudáskonstrukciókra, az előítéletek csökkentésére, az esélyegyenlőség biztosítására, valamint az iskola kultúrájával, szervezetével foglalkozó jellemzőkre. Ezeket itt külön nem elemezzük, említésével azt a helyzetet kívántuk érzékeltetni, hogy például Amerikában, Ausztráliában, de Európában is megjelenik a több nemzetiség, több kultúra találkozásának és kezelésének a kérdése az oktató-nevelő munkában. A multikulturális nevelés egyik fontos tényezője maga a kultúra, ezen belül kiemelt szerepet kap a nyelviség kérdése. A különböző oktatási koncepciókban előtérbe kerül a kultúra és a nyelv – mint a kultúra hordozója – megőrzésének a kérdése. Az így kialakított pedagógiák egyértelműen abba az irányba mutatnak, hogy a különböző kultúrák sajátosságainak megőrzése fontos feladata az iskolának.

A banksi dimenziókat csupán általánosan vizsgálva azt láthatjuk, hogy azok a plurális gondolkodás, a demokratikus elvek, az esélyegyenlőség eszméjén és a tudás elsajátításának a támogatásán nyugszanak. Leegyszerűsítve fogalmazhatunk úgy, hogy a multikulturális nevelés azon eszközök és attitűdök összessége, amelyek a tudás elsajátításának folyamatát segítik az érintettek kultúrájának sajátosságait is figyelembe véve, megértve az adott kultúrát és értelmezve a tudás létrejöttének folyamatát. A multikulturális nevelés egyes stációiban lényeges vonás, hogy az egyes társadalmi különbségekre is igyekszik reflektálni. Ezeket a különbségeket emelte ki a Delors-jelentés (1997), amelyben többek között az iskola hátrányokat fenntartó gyakorlatára hívta fel a figyelmet és arra, hogy a szegénység elmélyülése ellen is van tennivalója (Majzik 1997). Az iskola olyan közösségi tér, ahol a különböző társadalmi státuszú gyerekek és felnőttek találkoznak. Ennek megfelelően a multikulturális nevelés koncepciója szerint csökkenthetők a kisebbségi csoportok hátrányai, az egymástól való idegenkedés, és így az oktatás kohéziós erővé válhat (Torgyik – Karlovitz 2006; Páva 2015).

A multikulturális nevelés célja tehát az egyenlő oktatási-nevelési lehetőségek biztosítása a különböző etnikai vagy nemi csoportokba tartozók, az eltérő kulturális és szociális csoportba tartozók számára. Ez a megközelítés kiszélesíti azok körét, akiket a multikulturális nevelés képes megszólítani, de egyben jelzi azt is, hogy képes mindenkit integrálni a nevelési folyamatba. Így a nevelési folyamat a diákok tudáshoz való hozzásegítését támogatja, valamint a plurális társadalom működéséhez szükséges attitűdöket is kialakítja (Banks 2001). A multikulturális nevelés a gyerekek sokféleségére adott egyik pedagógiai válasz, amelytől megoldást remélhetünk az inkluzív iskola létrehozására.

Kelet-Európa néhány sajátossága a multikulturális nevelés szempontjából

A multikulturális nevelés szempontjából nem elhanyagolható hogy a kelet-európai gazdasági-társadalmi-politikai tér sajátos fejlődést mutatott a 20. század közepétől. A II. világháború lezárása után a kelet-európai tömbben kialakult ún. szocialista berendezkedés felülírta az addig megszokott társadalmi tudást és az addig kialakult viszonyrendszert. A 19. századtól népszerű nemzetállami eszme a nemzetiségek asszimilációjára és az egységes nemzetállam kialakítására törekedett. Ennek fontos eleme volt a nemzeti nyelven történő oktatás, amely mindig a többségi nemzet nyelvét, vagyis az államnyelven történő oktatást jelentette. Az I. világháborút követően a békeszerződések hatására létrejött új államok számára ugyancsak kihívás volt a nemzetiségek jelenléte, azok oktatása, s mintegy természetes válaszként jelent meg a kelet-európai államokban az oktatási rendszeren belüli asszimilációs folyamatok fenntartása és erősítése. Ez a szemlélet változott meg a II. világháború után, az oktatási rendszerben a nemzetiségekre is másként tekintettek. Az új rendben a nemzetiségnek nem volt szerepe, a kialakult internacionalista eszmék felülírták a nemzetiségi törekvéseket az oktatás területén is (Kozma 1993). A keleti blokk államai a területükön élő kisebbségek nagysága szerint eltérően viszonyultak e kérdéshez, de jellemzően asszimilációs törekvések figyelhetők meg az érintett országokban (pl. Magyarország, Románia, Szlovákia, Ukrajna stb.). A nemzetiségek oktatásban jellemző helyzetéről jelen tanulmány keretei között három romániai település példáján keresztül vizsgálódunk, azon belül is a romák oktatására helyezük a továbbiakban a hangsúlyt.

A cigányság létszámát Európában 10–12 millió főre, míg az Európai Unió tagállamaiban 8 millió főre becsülik. Az Európai Unió tagállamaiban, Romániában, Bulgáriában, Magyarországon, Szlovákiában, Csehországban és Spanyolországban élnek nagyobb számban romák (Vajda 2012).

Általánosan tapasztalható, hogy az oktatási sikeresség és a gazdasági sikeresség között nincs összefüggés a romák életében, vagyis alacsony iskolai végzettséggel is elérhetnek gazdasági sikereket. Ugyancsak elmondható, hogy az iskolai siker és a társadalmi siker között sem fedezhető fel kapcsolat, vagyis az iskolai végzettség a romák esetében nem emeli a csoporton belüli státuszt (Forray 1998). Az európai tapasztalat szerint a romák problémái bárhol Európában általánosíthatók: az alacsony iskolai végzettség, magas munkanélküliség, rossz szociális helyzet, kedvezőtlen, esetenként emberhez méltatlan lakáskörülmények, kirekesztettség, stigmatizálás jellemző. Ennek okai között a kelet-európai régióban a rendszerváltás okozta sokkot is megfigyelhetjük, amely a roma közösségeket erőteljesebben érintette. Ebben a térségben az ipari és mezőgazdasági foglalkoztatók az 1980-as évek második felében már gazdasági problémákkal küzdöttek, amely már ekkor elindította a leépítéseket, ami a rendszerváltás utáni időszakban a térségben robbanásszerűen felgyorsult, magával hozva következményként az addig szerény, de biztos megélhetéssel rendelkező családok elszegényedését is. Ez a folyamat sokkolta a roma közösségeket, majd egész Európát is, hiszen mihelyt lehetett, a

roma csoportok is útra keltek, s a célállomások között a nyugat-európai országok szerepeltek (Forray – Borisz 2000).

A multikulturalizmus eszméje az oktatásban hasznos, a demokratikus társadalom kialakítása szempontjából pedig különösen fontos törekvés, módszer és gyakorlat lehetne. Az is egyértelműnek tűnik, hogy a nyugat-európai és észak-amerikai gyakorlat eltér a kelet-európai gyakorlattól, hiszen utóbbi területen nem a gyarmatokról bevándorló vagy egykori tősgyökeres, de dominanciájukat tekintve visszaszoruló csoportról beszélhetünk, hanem évszázadok óta együtt élő közösségekről van szó. A nemzeti kisebbségek sorsa az európai történelemben a nemzetállamok kialakulásától kezdődően fontos kérdés, amely a 20. században nyugvópontra ért, a világháborúkat lezáró béketárgyalások, majd az 1990-es évek gazdasági-politikai átrendeződései sok áldozat árán, de pillanatnyilag kevésbé tartják felszínen ezt a kérdést. Az európai, kelet-európai országok a nemzetiségek vonatkozásában egyes képet mutatnak, azok számarányának függvényében különböző támogatásokat biztosítanak, ide sorolhatjuk a nemzetiségi oktatás biztosítását is.

Tanulmányomban három romániai település (Zabola, Gencs, Ákos) esetében vizsgálom, hogy a helyi közoktatási intézmények, ezen belül is az iskola milyen kihívásokkal néz szembe az együttélő nemzetiségek oktatásánál. A tanulmány alapját az elmúlt években végzett terepmunkák adják, ahol elsősorban az együttélést és az ehhez kapcsolódó intézményi jellemzőket vizsgáltuk.

A kutatás módszertana

A kutatás az antropológiai terepmunka módszertanát követte, amely a közösség életében való részvételen alapult. A települések esetében fontos szempont volt, hogy a roma közösségek magyar anyanyelvűek legyenek. Ez a mindennapokban azt jelentette, hogy a roma gyerekek is az iskola magyar tagozatára jártak.

A terepkutatások mindhárom helyszínen azonos módon valósultak meg: a terepre való felkészülést követően két kutatási egységben valósult meg a kutatás. Az első egységet az anyagok feldolgozása követte, majd ezután került sor egy második kutatási egységre. Így alkalom nyílt a korábbi adatok rendszerezésére, a második kutatási egység célirányos lebonyolítására. A terepen elsősorban az interjúkészítés technikáját alkalmaztuk, az interjúalanyok körében egyaránt megjelentek a helyi közösség vezetői (pl. iskolaigazgató, polgármester, roma referens, roma mediátor, szociális szakemberek, egyházi vezetők stb.), valamint a roma családok, akik mindig segítőkészen fogadtak. Az interjúk mellett a helyi statisztikai forrásokat is igyekeztünk felkutatni, amelyek elsősorban az oktatási intézmények adataira vonatkoztak, amelyek az intézményi roma arányt dokumentálták.

A kutatás az egyes településeken eltérő időpontokban történt. A zabolai kutatás lebonyolítására 2018-ban került sor, Gencsen 2019-ben valósult meg a terepkutatás, míg Ákos esetében 2019 végén és 2020 elején került sor terepmunkára, azonban a COVID-világjárvány megakasztotta a kutatásokat.

Mindhárom település esetében azonos módszertannal történt a kutatás. A települések térbeli-nemzetiségi sajátosságait vizsgáltuk, valamint a roma–magyar cso-

portok közötti interetnikus kapcsolatokra vonatkozó interjúkat készítettünk. Jelen tanulmányban az eredmények egyik kiemelt kérdését, az oktatás területét dolgozzuk fel.

A terephelyszínek rövid bemutatása

A romániai magyar oktatás néhány jellemzőjét a települések ismertetése előtt, csupán az említés szintjén érdemes áttekintenünk. A jelenlegi határokat kialakító békeszerződések hatására az államnyelv természetesen megváltozott, de Románia már 1919-ben nemzetközi egyezményben, majd az 1923. évi 282. számú törvényben biztosította az általános jogegyenlőség és számos egyéb kisebbségi jog mellett a nemzetiségi oktatás jogát is (Portik 2012). A II. világháborút követően a nemzetiségi oktatás lehetősége továbbra is megmaradt, az 1945-ben közzétett Nemzetiségi Statútum ugyancsak kimondta az anyanyelvi oktatás biztosítását elemi, közép- és felsőfokon egyaránt (Albert 1994). A nemzetiségi, így a magyarktatás formálisan és jogszabályi keretek között biztosított volt, azonban az oktatáspolitikai törekedett a nyelvi asszimiláció erősítésére, ennek egyik eszköze az iskola tannyelvének megválasztása volt. Ez egyszerűen azt jelentette, hogy a román iskolák választásától remélhették a szülők – a hivatalos és a suttogó propaganda szerint –, hogy gyermekük sikeres életpályát járhat be. Bár ez gyakori narratíva volt és a mai napig is az, azonban az erre vonatkozó kutatások rendre rámutattak, hogy a későbbi sikeresség inkább a család társadalmi státuszától, semmint az oktatás nyelvétől függ (Bodó 2004). A romániai magyar kisebbség általános iskolai biztosítottak voltak, azonban a demográfiai trendek miatt a magyar ajkú roma közösségek iskolai részvétele egyre nagyobb arányú lett, amely a magasabb születési rátának és a nem roma lakosság kistelepülésekről történő elvándorlásának tulajdonítható. E keretek között értelmezendők a kutatási eredmények.

Visszatérve a kutatáshoz, tanulmányomban három romániai település, Zabola (Zăbala), Gencs (Ghenci) és Ákos (Acâș) etnikai viszonyait és ezen jellemzők közoktatásra gyakorolt hatását vizsgálom. A három település közül kettő (Gencs, Ákos) a Partiumban, míg a harmadik (Zabola) Székelyföldön található.

A két választott terület, a mai Románia területén található Partium és Székelyföld nemzetiségi összetételét tekintve nagyobb arányú magyar és jelentős magyar anyanyelvű roma közösséget foglal magában. A Partium Románia legnyugatibb, Magyarországgal határos területe, amely magyar igazgatású terület volt története nagyobb részében (a török megszállás után a 16–17. században az Erdélyi fejedelemséghez tartozott) (Kópeczi 1986), majd az Osztrák–Magyar Monarchia részeként a Magyar Királysághoz tartozott. Az I. világháborút lezáró Trianoni békeszerződés eredményeként került Romániához. A II. világháborút kísérő II. bécsi döntés eredményeként 1940 és 1945 között ismét magyar fennhatóság alá került a terület.

Hasonló történelmi utat járt be a Székelyföldnek nevezett terület is. A területen a nemzetiségek megoszlása a magyarok többségét jelzi, vélhetően az évszázados roma–magyar együttélésnek tulajdonítható, hogy a roma közösségek anyanyelve is jellemzően magyar. Székelyföld Erdély (Transylvania) területén található, a mai Ko-

vászna, Hargita, Maros megye egy része, Fehér és Kolozs megyék egy-egy kisebb része sorolhatók ide. A nemzetiségi arányok tekintetében még ma is jelentős a magyar többségű területek száma, amely a magyar nyelvű közigazgatást és oktatást tartja fenn (Elekes 2011).

A kiválasztott települések népessége 1000 és 3300 fő között változik. Zabola a legnépesebb, ahol a 2011-es romániai népszámlálás idején cirka 3300 fő élt, ezt követi Ákos, ahol 1934 fő élt, a legkisebb település Gencs, ahol 1176 fő élt. A települések a lakosságszámot tekintve kistelepülések. Közös jellemzőjük, hogy a településeken vegyes etnikumú lakosság van jelen, így a többségi magyar nemzetiség mellett megtalálhatóak a románok, valamint a romák is. A települések nemzetiségi adatai tekintetében a népszámlálási adatok némi bizonytalanságot mutatnak: a magyar és a román nemzetiség esetében megbízhatónak tekinthetjük az adatokat, míg a romák esetében biztosak lehetünk abban, hogy az adatfelvételek pontatlanok. A népszámlálások adatai a romákra vonatkozóan Romániában is, hasonlóan, ahogyan azt például Magyarországon is tapasztalhatjuk, jelentősen torzíthatnak. Az önbevalláson alapuló népszámlálás számottevően alacsonyabban méri a romák létszámát (Szilágyi 2016; Péntzes et al. 2018; Erdelystat 2, 2020). Ennek oka elsődlegesen a szabad identitásválasztásban kereshető, amely a népszámlálások esetében a származástól függetlenül az önbevallás szerint regisztrálja a nyilatkozót. A nemzetiségi adatokat vizsgálva Zabolán a magyar lakosság az összlakosság 59%-a volt (1958 fő) 2011-ben, a románok tették ki a település lakosságának 26%-át (862 fő), és románok a lakosság 11,9%-a vallotta magát. Az itt megjelenő kb. 3%-os deficit vélhetően a roma csoport számát gyarapítja, de látnunk kell, hogy a településen a romák arányát magasabbra, legalább 20–25%-ra becsülik a helyi vezetők. A magasabb arányok a helyi demográfiai trendeknek tudhatók be, a nem roma fiatalok településről való elköltözése, valamint a magyar anyanyelvű nem roma népesség alacsonyabb gyermekvállalási hajlandósága a helyi tudásban korábban megjelenik, mint a népszámlálási adatokban.

Ákos és Gencs hasonló képet mutat. Ákoson az összlakosságból 827 fő (43,9%) vallotta magát magyarnak, a román nemzetiségűek aránya mintegy 17,6% (341 fő), míg a romák aránya 36,6% (708 fő) volt. Gencs esetében a magyarok aránya 60,7% (714 fő), a románoké 24,2% (289 fő), míg a romáké 12,5% (147 fő).

A kutatás szempontjából fontos megjegyezni, hogy a településeken élő romák statisztikai, a helyi becslésen alapuló és a közoktatási intézményekben megjelenő létszáma eltér egymástól. A népszámlálási adatokat megfigyelve a roma kisebbség létszáma és aránya jelentős növekedést mutat a 20. század második felétől kezdődően a vizsgált településeken (Szilágyi 2016). Ákos esetében például az 1930-as népszámlálási adatok csupán 117 fő romát regisztráltak, ez 1977-ben 293 fő, 1992-ben 462 fő, 2011-ben pedig 708 fő vallotta magát romának a teljes lakosságon belül. Gencs esetében a rendelkezésre álló adatok szerint a 2002-es és 2011-es népszámlálási adatok között látunk hirtelen emelkedést, 34 főről 147 főre emelkedett a magukat romának vallók száma. Zabola esetében 1941-ben 76 fő, 1977-ben 103 fő, 1992-ben 190 fő, 2002-ben 221 fő, míg 2011-ben 398 fő vallotta magát romának (Varga 2004).

A népszámlálási adatok roma adatainak torzítása mellett a településeket egyaránt jellemzi a szegregátumok jelenléte. A romák a településeken belül etnikailag elkülönülő telepeken, településrészekben élnek, az itt élő lakosság alacsonyan iskolázott és rendszeres jövedelemmel nem rendelkező csoportot jelent. A vizsgált települések roma közösségei ilyennek tekinthetőek, bár eltérő térbeli szegregációs mintákat mutatnak, ahogy ez lentebb részletesen bemutatásra kerül.

A romák térbeli elkülönülésének jellemzői az egyes településeken

Zabola

Zabolán a falu térszerkezetében a roma csoport hármassal térbeli megjelenése tapasztalható. A roma közösség legszegényebb rétege az úgynevezett dombi romák csoportjába tartozik. Ők a falu periferiáján élnek, a dombon, ahol csak minimális infrastruktúra, az elektromos áram biztosított néhány, a falu utcáihoz közelebb eső házban. A vezetékes víz és egyéb közművek hiányoznak, valamint nincs kiépített út sem. Az itt élők megélhetését jellemzően a szociális transzferjövendelmek és a különböző alkalmi munkák biztosítják. A gyerekek iskolai részvétele esetleges, jellemzően ők a kimaradók csoportját alkotják.

A második, népesebb csoport a dombaljai romák csoportja. Ők a hegyről a faluszéli utcákba költöztek, jól körülhatárolhatóan az egykor románok által lakott, a román temetőt övező utcák adtak lehetőséget a dombról való leköltözésre, miután az ott élő családok a románok által lakott területre költöztek. Az itt lévő lakások a parasztházak jellemzőit mutatják, a kialakításuk, bővítésük egy-egy család anyagi helyzetéről is árulkodik, ami esetenként hozzáépítést, kisebb kertet és állatok tartásához szükséges épületeket foglal magába. A lakások infrastruktúrája illeszkedik a falu átlagához, bár pormentes utcák nincsenek, az áram, vezetékes víz, valamint egyéb szolgáltatások, mint például a kábeltévé elérhetőek. A családok zöme dolgozik, többen hivatalos foglalkoztatásban alkalmazottak, de több család esetében a helyi önkormányzat által biztosított közmunkaprogram és az ehhez társuló szezonális gyűjtögető munka (gomba, áfonya szedése és értékesítése) társul, valamint napszámos munkából tartják fenn magukat.

A harmadik csoport a falusi romák csoportja. Ők azok, akik az 1989-es romániai forradalom utáni időszakban gyorsan alkalmazkodni tudtak a megváltozott politikai-gazdasági környezethez. Kereskedni kezdtek, amelyből nagy haszonra tettek szert, és ebből jelentős összegeket költöttek presztizsjavak fogyasztására. Ezek közül kiemelkedett a falu főutcáján vásárolt vagy épített emeletes ház, amely kitér a korábbi építészeti gyakorlattól. A falu főutcáját korábban hagyományosan a magyar közösség lakta, a romák megjelenése újszerű jelenség volt az 1990-es években.

Gencs

A gencsi romák is szegregált településrészen élnek a falun belül. A romák a település északi részén, a fő utcáról merőlegesen nyíló, a településhatár felé vezető utca végén telepedtek le az 1960-as években.

Korábbi lakóhelyük illeszkedett egykori foglalkozásukhoz, a fő út mentén, de a település periferiáján éltek, ahol vályogvetéssel foglalkoztak. Az 1960-as években a mezőgazdasági termelés racionalizálásának indoka mentén a romák egykori lakóhelye felszámolásra került, a vályogvetés a helyi szövetkezetben folytatódott. A racionalizálás eredménye a roma családok számára új lakóhely kijelölését eredményezte, amely szintén a település periferiáján található. Új helyükön kölcsönből és a helyi termelőszövetkezet segítségével építettek új, szoba-konyhás lakásokat. A ma ott élő roma közösség bár szegregált körülmények között él, mégsem mutatja a mélyszegénységben élők általános jellemzőit. A családok többségében a családfő dolgozik, rendszerint lakóhelytől távoli munkavállalással (Szuhay 1999), jellemzően az építőiparban és a mezőgazdaságban dolgoznak. Az építőipari munkák egy része országon belül érhető el, míg egy mobilabb csoport a magyarországi munkavállalást részesíti előnyben. Mindkét csoport jellemzője, hogy vállalkozóként, érdekeiket képviselve tudnak megjelenni a munkaerőpiacon, és jellemzően 1990 óta folyamatos ez a munkavállalási stratégia. A mezőgazdaságban dolgozók célállomása szintén Magyarország, ők a határ menti településeken vállalnak mezőgazdasági bémunkát, ez többnyire szezonális munkavállalást tesz lehetővé és ebből tartalékolnak a szezonon kívüli időszakra. A gencsi telep képe a megszerzett jövedelmeknek köszönhetően folyamatosan változik. Az egykori szoba-konyhás házak bővülnek, esetenként a helyükre új, modern házak épülnek. A közösség belső rétegződése is elindult, de ez csupán néhány esetben párosul térbeli helyváltoztatással, a faluba történő beköltözéssel. Az itt élők anyagi reprezentációja a településrészen a házak nagyságában, díszítettségében és a megszerzett anyagi javak formájában (modern gépkocsi, gyerekeknek drága játékok stb.) valósul meg.

Ákos

Ákos esetében a változást szintén a rendszerváltás hozta. A 16. századtól jelentős református közösségének fogyatkozása, elöregedése az utóbbi 30 évben egyre inkább jellemzi a települést. Az itt élő roma közösség a szegregált élethelyzetek egy újabb típusát jelenti, hiszen az egykori cigánytelep a temető melletti vályogos tó közeléből folyamatosan a falu szélső, egykor parasztcsaládok által lakott településrészére költözött. A folyamat tipikusnak tekinthető, hiszen az elöregedő magyar lakosság eladta a házakat, a gyermekek jellemzően a közeli városokban keresték a boldogulásukat, így az egykori ingatlanok eladóvá váltak. Ez a terület leértékelődését is magával hozta, hiszen a romák beköltözése felgyorsította a folyamatot, egyre gyorsabban és egyre olcsóbban kerültek az ingatlanok eladásra. A település szélén elhelyezkedő három utca, valamint a fő útról leágazó utca ma a romák jellemző lakóhelye. A településrészen belül megfigyelhető különbség az egyes utcák között. A

legkedvezőtlenebb helyzetben az ún. Legelő utca van, ahol kisebb és rosszabb állapotú lakások vannak, mint a többi utcára jellemző átlag. Itt élnek a legszegényebb családok, ők azok, akik jellemzően transzferjövedelemből tartják fenn magukat.

A roma közösség többsége főként a lakóhelytől távoli munkavállalás stratégiáját követi (Szuhay 1999), ennek célállomása Magyarország, és inkább a mezőgazdasági bérmunka jellemzi. A megszerzett jövedelmet sok esetben itt is az ingatlanok bővítésére, új lakások építésére fordítják. Az utóbbi időben néhány család a falu központi részeire költözött, de ez nem jelent tömeges mobilizációt. Ezekben az esetekben előfordult az is, hogy a családtagok, a rokonok is követték, így a faluban egy-egy házsor, több szomszédos ingatlan ugyanazon család tulajdonában van. Ezek a családok jellemzően a romániai építőiparban dolgoznak vállalkozóként, aminek eredményeként tisztességes, de nem látványos gyarapodás jellemzi ezeket a családokat.

Az iskolai arányokról

Az etnikai arányok változása a közoktatási intézményekben még inkább látható változást hozott a vizsgált településeken. Az országosan jellemző demográfiai trendek, amelyek kevesebb gyermek születését, a fiatalok kitelepülésekről történő elvándorlását jelentik, hatással vannak a közoktatási intézményekben megjelenő romák arányára is. A romák körében magasabb a gyermekszám, bár ezekben a családokban is csökkenő tendenciát mutat a gyermekvállalás az utóbbi években. A csökkenő gyermekvállalás és a közeli városok elszívó hatása az iskoláskorú népesség folyamatos csökkenését eredményezte a vizsgált falvakban. A nem roma lakosság idősödése egyaránt jellemző a magyar és a román közösségekre. Ezen kívül a roma közösség mobilitása alacsonyabb, mint a nem roma lakosságé. Esetükben az iskolai hátrányok is éreztetik hatásukat, az alacsony iskolai végzettséggel nem tudnak munkát vállalni a közeli városokban, ha esetleg mégis lehetőség nyílna erre, akkor olyan alacsonyan kvalifikált munkakört tudnak ellátni, amely nem biztosítja a család fenntartását. A falusi környezetből városba történő mobilitási utak tehát korlátozottak. Ez a jelenség nem csupán a vizsgált települések esetében jelenik meg, hanem Erdély területére általánosan igaz (Kocsis – Kotics 2019; Pozsony 2012; Kotics 1999).

Az iskolai adatokat vizsgálva láthatóvá válik a fenti demográfiai trendekből adódó következmény, amely az intézményekben tapasztalható magas roma reprezentációt okozza. Röviden áttekintve azt láthatjuk, hogy a zabolai általános iskolában a diákok mintegy 70%-a roma, ez a felmenő osztályok esetében folyamatosan növekszik. A demográfiai trendek hatását jól mutatja az is, hogy a korábban jellemző párhuzamos osztályok helyett immár évfolyamonként egy-egy osztályban folyik az oktatás. Ez a tendencia az utóbbi 20 évben alakult így (Kocsis – Kotics 2019). A gencsi iskola esetében hasonló tendenciát figyelhetünk meg: az összes magyar tagozaton tanuló diák közül a romák aránya 70% (Kocsis 2019). Fontos megjegyeznünk, hogy Gencs esetében a közeli városnak is jelentős elszívó hatása van, a nem roma gyerekek jelentős többsége a közeli városban végzi tanulmányait. Ákos vonatkozá-

sában az iskolai statisztikák még nagyobb roma arányt jeleznek, ott 77% feletti volt a roma tanulók aránya az iskolában.

A romák oktatásban való részvételét vizsgálva két fontos adatot emelünk itt ki. Az egyik, hogy a romániai oktatási rendszerben a roma arány 4,9%-os országosan, vagyis a vizsgált három település esetében a roma arány magasan az országos átlag felett van (Közoktatási helyzetkép...). A népszámlálási adatok és ezek elemzése rámutattak arra, hogy a romániai cigány népesség egy jelentős része nemzeti hovatartozását tekintve ugyan romának, de anyanyelvét tekintve magyar anyanyelvűnek vallotta magát (Szilágyi 2016; Kapitány 2013). A vizsgált településeken a roma közösség anyanyelve tehát magyar, amely egyúttal azt is jelenti, azon 4,9%-nyi tanuló közé tartoznak, akik a romániai oktatási rendszerben magyar tagozaton folytatják tanulmányaikat (A romániai magyar iskolahálózat...).

A multikulturális nevelés néhány jellemzője a roma közösségekben

A romániai, szűkebben az erdélyi romák a multikulturális környezetben sajátos helyzetben vannak. A sajátosságot jelen összefüggésben az adja, hogy minden országban etnikai kisebbségként kezelték a romákat, és mivel nem volt anyaországuk, így – ennek is köszönhetően – érdekérvényesítő képességük alacsony volt. Ez is okozhatta, hogy az 1990-es évekig nem születtek nemzetközi megállapodások a kultúrájuk támogatására vagy oktatási intézményrendszerük kiépítésére vonatkozóan. Ez a sajátosság köszönhető annak is, hogy a roma csoportok a lokális közösség többségi csoportjaihoz hatékonyan alkalmazkodtak a történetük folyamán, így anyanyelvük sok esetben a többségi közösség anyanyelvét követi, s így – ahogyan arra a népszámlálási adatok elemzése is rámutattak – a magyar többségű területeken jellemzően a magyar csoporthoz hasonlítottak (Tátrai 2011). Ez a tény alapvetően változtatta meg az oktatás területén tapasztalható arányokat, ahogyan arra a három település esetében rámutattunk. A roma közösség jellemzőit általánosan vizsgálva egyértelműen látható volt, hogy a kelet-európai régióban a rendszerváltás után válnak igazán láthatóvá a romák. Az élet legtöbb területén azonban elsősorban a hátrányok váltak érzékelhetővé számukra. A rendszerváltás előtt a roma csoportok alacsonyan kvalifikált munkakörökben dolgoztak ugyan, de egy viszonylagos kiszámítható jövedelemmel rendelkeztek, amelyet esetenként egyéb jövedelmekkel egészítettek ki. Ez a rend változott meg a forradalom után, és vált egyre inkább láthatóvá a szakemberek és a politikai szereplők részére egyaránt. Egyre jellemzőbb lett a romák iskolai kudarca, melynek okai között a sikertelenséget, az iskolai lemorzsolódást, a szocializációs hátrányokat stb. egyaránt megemlíthetjük (Forray – Hegedűs 1998). Kevesebb szó esik arról azonban, hogy az iskolai elvárások hogyan illeszkednek a roma közösségek sajátosságaihoz, hiszen az iskola azokat a középosztálybeli normákat közvetíti, amelyek mentén az iskola funkcióit, feladatrendszerét meghatározták. Az iskola jutalmazó rendszere kevésbé tudja díjazni azokat az ismereteket, kompetenciákat, amelyek a roma gyerekeknél

megvannak, hiszen azok nem illeszkednek a kérdésekre válaszoló, fegyelmezett diák ideáljához. A terepkutatások során az iskolaigazgatókkal, tanárokkal készített interjúkból kirajzolódott, hogy az iskolai elvárásoknak a roma gyerekek nem tudnak megfelelni. A családban nem tudnak a szülők segítséget adni a tanulásban, sokszor nem adott otthon a tanulóhoz optimális környezet, vagyis nincs a gyerekek külön szobája, íróasztala: egyszerűen nem adták a nyugodt tanulóhoz a körülmények. Ebből adódik, hogy a család és az iskola között az iskolai teljesítmény miatt konfliktusos helyzetek alakulnak ki. Ezt erősíti sok esetben, hogy a szülők külföldi munkavállalása miatt a gyerekeken lévő kontroll kisebb, így a tanulás hiányosságai mellett a hiányzások is terhelik a család és az iskola közötti viszonyt. Probléma a roma gyerekek lemorzsolódása is, de az iskolából való kimaradásnak számos oka lehet, például, hogy a család összetartása jellemzően a nőkre, míg a külső ellátása a férfiakra hárul. A roma családok esetében tapasztalható munkavállalási stratégiák szintén az iskolai hiányzásokat növelik. A külföldi munkavállalás esetében a kisgyermekes családok elmondták, hogy több hónapra mennek el külföldre, a kisgyermeket nem tudják, nem akarják otthon hagyni. Ez 5 éves korig különösebb problémát nem okoz, de az iskola előtt kötelező egy évet eltölteni az óvodában, majd az iskolai oktatás a 0. osztályban történik, amely a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatását hivatott segíteni, ezzel csökkentve a szociokulturális különbségek okozta hátrányokat. A kötelező oktatás kimeneti oldalán azt tapasztalhatjuk, hogy a fiatalok a 8. osztály után kimaradnak a líceumokból, vagyis nem végzik el a 10. osztályt. Többben már korábban lemorzsolódnak és a 8. osztályt sem végzik el. A pedagógusok szerint ezeket a gyerekeket nehéz nyomon követni, és még nehezebb az iskolai oktatás keretei közé reintegrálni. Ugyancsak életkori sajátosságként jelenik meg, hogy serdülőkorban már részt tudnak venni a családi munkamegosztásban, így a munkavállalásban ők is érintettek lesznek. A megkeresett jövedelem sok esetben lényegesen magasabb, mint a helyi értelmiség bérezése, így a tanulás feltételezett hosszú távú megtérülése nem jelenik meg szempontként az oktatással kapcsolatos döntések meghozatalánál.

Legyen azonban bármi is az oka, a végeredménye mobilizációs kudarcnak tekinthető, amely alapját az a kulturális minta adja, amely gátolja a klasszikusnak tekinthető társadalmi mobilizációt, általában és helyi szinten is (Szolár 2006).

A multikulturális nevelés kihívásai a vizsgált településeken

A multietnikus jellemző a lokális világokban túlmutat az egyszerű létszámadatokon, felveti a politikai befolyás kérdését, valamint a helyben meglévő közszolgáltatások megszervezésének módját is. A három település esetében azt láthattuk, hogy az oktatás alapbázisát a magyar anyanyelvű és a magyar tagozatokon tanuló roma diákok adják. Ebben a helyzetben felmerül a kérdés, hogy a nevelés hogyan tud alkalmazkodni a változó keretekhez, vannak-e válaszok az etnikai átrendeződésre. A multikulturális nevelés minden szegmensére nem tudunk kitérni, vizsgálatunk az etnikai átrendeződésre és az ebből adódó kérdésfelvetésre irányul, így az intézmények szakmai működését, a multikulturális nevelés minden szegmensének vizs-

gálatát nem tudjuk megtenni, annak ellenére, hogy a tanulók értékelése legalább annyira fontos a folyamatban, mint magának a multikulturális nevelésnek a céljai.

A multikulturális neveléssel kapcsolatos törekvések között az asszimiláció, a tolerancia, a kooperáció és a társadalom megváltoztatására irányuló folyamatokat, jelenségeket említik a szakemberek (Banks 2001; Páva 2015; Torgyik – Karlovitz 2006). Ha az egyes dimenziókat a három település jellemzőinek rendszerében próbáljuk értelmezni, akkor arra jutunk, hogy a többség esetében oly népszerű asszimilációs törekvések a fentebb vázolt etnikai arányok esetében a konkrét településeken nem tudnak érvényesülni. Van ugyan egyfajta törekvés a domináns magyar csoport esetében, hogy a romák a többségi életmódot folytassák, ez azonban a családok egyedi döntése alapján valósul meg. A multikulturális nevelés nemzetközi gyakorlatában ezt a folyamatot a kisebbségi csoport nyelvi képzése segíti, amely célja, hogy felzárkóztassa a többségi kultúrához a kisebbségi csoport tagjait. Esetünkben ez a folyamat irreleváns, hiszen láthattuk, hogy a roma csoportok a többségi csoporthoz hasonlóan magyar anyanyelvűek. A két csoport közötti különbség azok társadalmi státuszából következik, vagyis a roma csoport a szegénység kultúrájával írható le. A romák és nem romák közötti kapcsolatot a településeken belül korlátozott, annak ellenére is, hogy a korábbi időszakban a mezőgazdasági munka során alakultak ki alkalmi foglalkoztatások.

Az iskolai környezetben a roma kultúra oktatásáról, annak megőrzéséről nincs szó. A magyar tagozaton továbbra is az általában elvárt tananyag átadása, megtanítása, klasszikus számonkérése a mérvadó, a helyi tantervekben, tanítási gyakorlatban nem jelennek meg az eltérő kulturális mintázatok. Ennek megfelelően a multikulturális oktatásban megjelenő tolerancia elve is korlátozottan tud érvényesülni, mert a roma kultúra ezeken a településeken nem mint a kulturális sokszínűség egyik szegmense jelent meg, sokkal inkább a szegénység kultúrájával volt azonosítható (Ladányi – Szelényi 2004).

Az utóbbi évtizedek gazdasági folyamatai a roma közösségek számára az anyagi helyzet javulását hozták, a roma gyerekek jelenléte az iskolákban nőtt, az iskolák azonban nem tudtak alkalmazkodni a megváltozott tanulói összetételhez. A pedagógusok narratíváiban a roma gyerekek elsősorban szocializációs hátránnyként, az iskolai szabályokkal kapcsolatos normasértésként, család és iskolai közötti konfliktusként jelennek meg. A pedagógusok interjúi alapján az iskolai hiányzások jelentik a legfőbb problémát. Ezek jellemzően a család külföldi, jellemzően magyarországi munkavállalására vezethetők vissza. Ebben a helyzetben a kooperáció módszerének alkalmazása is kérdéses. A kooperatív technika módszertanként megjelenhet a tanórák gyakorlatában, azonban a multikulturális területen megfogalmazott célját, a különböző kulturális és társadalmi csoportok közötti együttműködést, az iskolai arányok eltolódása miatt nem tudja biztosítani.

A multikulturális nevelés irányzatai közül talán a társadalomalakítás igénye és funkciója jelenhet meg az iskolában, mint tartalom. A roma közösségek befolyása a településeken a létszámbeli gyarapodással egyre nagyobb. A helyi közösségek számára alapvető kérdésként jelenik meg, hogy a roma közösségek identitása miként alakult. A felnövekvő generációk magyar nyelvű iskoláztatása a roma közösség által tartható fenn, így a romák magyar, vagy roma–magyar identitásának

erősítése, megőrzésének támogatása az intézményes keretek eszközeivel is fontos lehet. A magasabb iskolai végzettség jelenleg még nem jelenik meg mindennapi értéként a településeken, leginkább a hosszú távú stratégiai gondolkodás és a rövid távú haszon konfliktusa (Bernstein 1961, idézi Meleg 1996) figyelhető meg mindhárom településen. Az iskola mint a társadalmi mobilitás potenciális csatornája a maga értékrendjével igyekszik közvetíteni a tanulást, a végzettség és a későbbi munkavállalási potenciál fontosságát. A roma családok mindennapjai, a megélhetési stratégiák, a külföldi munkavállalás a családokban a roma gyerekeket már a korai életszakaszban, akár már kiskamasz korokban a munkavállalás irányába, a munkaerő áruba bocsátása és a megszerzhető jövedelmek maximalizálásának irányába terelik. Ez a gyakorlat pillanatnyilag felülírja az oktatás törekvéseit, amelynek fókuszja a gyermekek hosszas iskolázására és legalább egy szakma/képesítés megszerzésére esik.

Felmerül a kérdés, hogy ebben a helyzetben az iskolának milyen lehetőségei vannak. Az oktatás, az oktatási eredményesség a helyi magyar közigazgatás minden intézménye számára fontos, hiszen a roma közösségek a magyar dominancia fenntartása mellett az intézményekben, iskolákban dolgozók számára egzisztenciális függést is jelentenek egyben. A demográfiai adatok mindhárom településen azt vetítik előre, hogy a következő években még akkor is emelkedik majd a roma gyerekek száma az óvodákban, iskolákban, ha a roma arány miatt a nem roma tanulók más településre történő vándorlása csökken vagy esetlegesen megáll. Utóbbira kicsi az esély. Kérdés, hogy az iskola keretei, az oktatás tartalma, a formális szabályok alakíthatóak-e a tapasztalt sajátosságokhoz, vagy a szabályozás merev és nem teszi lehetővé a gyerekek és családok gyakorlatához való illeszkedést. A három település esetében láthattuk, hogy a problémák összetettek, megjelenik szociális, szocializációs probléma a településeken. Eltérő mértékben ugyan, de elindult a roma közösség belső átstrukturálódása is. Ez alakítja a helyi társadalmon belül kialakult hierarchiát, az anyagi helyzetet, az egyes csoportok fogyasztását. Mondhatjuk, elindult a roma polgárosodás, amely esetében kérdés, hogy az oktatás, a tudás bekerülhet-e a presztizsjavak fogyasztása közé, vagy a rövidtávú, elérhető jövedelem alapú szemlélet dominanciája marad érvényben a roma közösségekben.

Konklúzió

Összefoglalva: a tanulmányban arra kívántunk rámutatni, hogy a magyar ajkú roma kisebbséget is magukba foglaló településeken sajátos jellemzők figyelhetők meg a magyar nyelvű oktatást végző intézményekben. A három vizsgált település tapasztalatai azt mutatták, hogy a magyar tagozaton többségében magyar anyanyelvű roma gyerekek tanulnak.

A népszámlálási adatok és az egyéb, romákra vonatkozó felmérések egyértelműen mutatják, hogy a magyar többségű településeken, főként azokban a falvakban, ahol a magyar ajkú romák több, mint 40%-a él, a születési ráta emelkedik és ez a tendencia várhatóan megmarad. Ez a trend az iskolákban is érezteti hatását, várható, hogy a kistelepülések magyar tagozatain egyre több roma tanuló jelenik meg

Romániában. A három település esetében azt láthattuk, hogy a roma közösségek belső differenciálódása elindult, ennek a lehetőségét a rendszerváltás adta meg. Az oktatás, ezen belül a magyar tagozatok helyzete kettős kihívás előtt áll, hiszen az oktatási intézményeket is fenntartva a (szak)politikai érdekérvényesítés területén is helyt kell állni: a magyar tagozatok fenntartása a romániai, szűkebben az erdélyi magyar közösség fennmaradásának egyik kulcskérdése. Másrésről azonban a roma közösségek integrálása, a 2000-es éveket követően egyre sürgetőbb feladat az Európai Unió tagországaiban. A Roma Integráció Évtizede 2005-2015 programhoz Románia is csatlakozott, amely többek között az oktatás, a lakhatás, az egészségügy, a foglalkoztatás javítása és a jogvédelem területén igyekezett kormányzati beavatkozásokat elindítani. Ezt követte a romániai roma stratégia 2011-ben, majd 2015-ben, amely az oktatás, a foglalkoztatás, az egészségügy, a lakhatás, a kultúra és szociális szolgáltatások szolgáltatásfejlesztése állt (Strategy of the... 2015).

A multikulturális oktatás területén így alapvető kérdésként jelenik meg, hogy a multikulturális nevelés bevezetéséhez vezető lépések miként illeszthetők be a mindennapi gyakorlatba. A tantervi tartalmak átalakítása általánosan a kisebbségi csoportok kultúrájának megismerését, azok értékeinek közvetítését is szolgálja. Jelen esetben a roma közösség is jelentős mértékben a magyar kultúra hordozója, így kérdéses, hogy milyen tartalmak jelenjenek meg a tananyagban, milyen módszerek kerülnek alkalmazásra. A gyerekek teljesítménynövelése fontos kérdés lehet, ebben alapvető kihívás előtt a pedagógusok vannak. A kérdés a gyerekek tudáskonstrukciós folyamatának a feltárása, ennek megértése és az oktatási módszerek ilyen irányú átalakítása. Ennek a módszertannak a kiszélesítése javíthatja az iskolai sikerességet, és esélyt adhat arra, hogy a településeken esetenként tapasztalható nem roma csoport elvándorlása csökkenjen (Gencs). Az iskola így új minőségi szolgáltatás biztosítására lenne képes, és tanulói megtartó erejének növekedésével a csoportközi interakciók is növelhetők lennének, ahogyan ennek fontosságára a multikulturális neveléssel kapcsolatban felhívják a figyelmet (Páva 2015).

A multikulturalizmusról való diskurzus eltérő hangsúlyokkal jelenik meg az országok oktatási gyakorlatában. A nyugati, amerikai példák más alapról indultak el, mint a kelet-európai gyakorlat. Tanulmányomban arra kívántam rámutatni, hogy a demográfiai folyamatok, a roma közösségek megélhetési stratégiái, szociokulturális sajátosságai stb. mind befolyásolják az intézményi helyzetet, az ott kialakítandó oktatási gyakorlatot. A romániai helyzet e kérdéskörben még bonyolultabb, hiszen a roma közösségek jelentős részének magyar kultúrához való kötődése egyértelmű (nyelviség, a szokásrendszer elemei), viszont a közösség sajátosságaira az intézmény nem tud reflektálni. Ide sorolhatjuk például a tapasztalt szocializációs hátrányokat, a megélhetés okozta magas iskolai hiányzásokat, vagy a társadalmi státuszra visszavezethető hosszú távú stratégiai gondolkodás hiányát. Ez a helyzet az iskolai értékek, az oktatott tartalmak, az iskola eddigi működési gyakorlatának felülvizsgálatát igényli, amely a diákok sikeressége mellett magának az iskolának a megmaradását is eredményezheti.

A multikulturális oktatás a vizsgált esetekben lehetőségként és nem a romániai oktatásban megjelenő alkalmazott módszertanként jelent meg. Egyes elemei ugyan beépültek a vizsgált települések iskolai gyakorlatába, de a komplex rendszer

nem került bevezetésre, így ez lehetőségként áll a magyar tagozatokon oktatott roma gyerekek számára.

Irodalom

- Albert Dávid (1994): A romániai magyar oktatás, 1945–1989. *Iskolakultúra* 4/8., 21–30.
- Banks, James A. – Banks, Cherry A. McGee (2001): *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, James A. (2014): *An Introduction to Multicultural Education*. Fifth edition. Seattle: University of Washington.
- Bernstein, Basil (1961): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: *Iskola és társadalom I*. Szerk. Meleg Csilla. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet, 131–150.
- Bodó Julianna (2004): Egy asszimilációs kísérlet kudarca. Az iskola nyelvének megválasztása a Székelyföldön a hatvanas-hetvenes években. In: *Kisebbségi kultúrák*. Szerk. Kocsis Péter Csaba. Budapest: Zsigmond Király Főiskola, 227–243.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2007): A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra* 16/8–10., 3–11.
- Delors, Jacques (1997): *Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette nemzetközi bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Budapest: Osiris.
- Elekes Tibor (2011): Székelyföld közigazgatás-földrajzi változásai a 13. századtól napjainkig. *Földrajzi Közlemények* 135/4., 415–429.
- Forray R. Katalin – Hegedüs T. András (1998): *Cigány gyermekek szocializációja*. Budapest: BME.
- Forray R. Katalin – Szegál A. Borisz (2000): A cigány gyermek Kelet-Európa iskoláiban. *Educatio* 9/2., 291–303.
- Forray R. Katalin (1998): A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában. *Magyar Pedagógia* 98/1., 3–16.
- Kapitány Balázs (2013): Kárpát-medencei népszámlálási körkép. *Demográfia*, 56/1., 25–64.
- Kocsis Péter Csaba – Kotics József szerk. (2018): *Cigány-magyar együttélés Zabolán*. Debrecen: Didakt Kiadó.
- Kocsis Péter Csaba szerk. (2019): *A gencsi cigányoknak nincs párja*. Debrecen: Didakt Kiadó.
- Kotics József (1999): Integráció vagy szegregáció? Cigányok a háromszéki Zabolán. *Korunk* 10/9., 75–83.
- Kozma Tamás (1993): Etnocentrizmus. *Educatio* 1993/2., 195–210.
- Köpeczi Béla főszerk. (1986): *Erdély története I–III. Második kötet 1606-tól 1830-ig*. Budapest: Akadémiai.
- Ladányi János – Szelényi Iván (2004): *A kirekesztettség változó formái*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Majzik Lászlóné (1997): Oktatás – rejtett kincs. Delors-jelentés a XXI. századi oktatásról. *Új Pedagógiai Szemle* 1997/11., 3–17.

- Páva Rita (2015): *Interkulturális, multikulturális oktatás alapjai*. Budapest: ELTE.
- Pénzes János – Tátrai Patrik – Pásztor István Zoltán (2018): A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. *Területi Statisztika*, 2018, 58(1): 3–26.
- Portik Erzsébet (2012): Erdélyi magyar kisebbségi sorskérdések a két világháború között. *Iskolakultúra* 22/ 9., 60–67.
- Pozsony Ferenc (2012): *Zabola. Egy polgárosult falu kulturális öröksége*. Sepsiszentgyörgy: Háromszék Vármegye Kiadó.
- Radtke, Frank-Olaf (1997): Az idegenség konstrukciója a multikulturalizmus diskurzusában. In: *Multikulturalizmus*. Szerk. Feischmidt Margit. Budapest: Osiris Kiadó, Láthatatlan Kolégium, 39–46.
- Szilágyi Ferenc (2016): Roma népesség a partiumi határmegyékben (Bihar, Szatmár) In: *Roma népesség Magyarország északkeleti határtérségében*. Szerk. Szilágyi Ferenc – Pénzes János. Nagyvárad: Partium Kiadó, 49–90.
- Szolár Éva (2006): Az oktatási exklúzió, a társadalmi-gazdasági kirekesztődés és a „bezáródott” mobilitási csatornák. *Magyar Pedagógia* 106/3., 187–213.
- Szuhay Péter (1999): Foglalkozási és megélhetési stratégiák a magyarországi cigányok körében. In: *A cigányok Magyarországon*. Szerk. Kemény István. Budapest: MTA, 139–160.
- Tátrai Patrik (2011): Anyanyelv és nemzetiség mint az interetnikus kapcsolatok mutatója Erdélyi magyar lakosságának példáján. *Tér és Társadalom* 25/2., 48–68.
- Torgyik Judit – Karlovitz János Tibor szerk. (2006): *Multikulturális nevelés*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Vajda Györgyi (2012): Romapolitika az EU-ban. In: *Az Európai Unió szociális politikái*. Szerk. Sziklai István. Budapest: ELTE-TÁTK, 165–176.
- Varga E. Árpád (2004): *Erdély etnikai és felekezeti statisztikája. Népszámlálási adatok 1850–2002 között*. Csíkszereda: Pro-Print Kiadó.

Internetes források

- ÁKOS népszámlálási adatok**. Online: <https://nepszamlalas.adatbank.transindex.ro/?p-g=etnikai&id=2144>
- A romániai magyar iskolahálózat szerkezete**. Online: <http://statisztikak.erdelystat.ro/cikkek/a-romaniai-magyar-iskolahalozat-szerkezete/67> (Letöltés: 2021.03.14.)
- Csereklye Erzsébet (2012): *A tanulói sokféleség és a tanárok multikulturális nézetei*. Doktori disszertáció, kézirat. Online: https://ppk.elte.hu/file/Csereklye_Doktori-dolgozat.pdf (Letöltés: 2021.04.30.)
- Erdelystat 1 (2021): *A romániai magyar iskolahálózat szerkezete*. Online: <http://statisztikak.erdelystat.ro/cikkek/a-romaniai-magyar-iskolahalozat-szerkezete/67> (Letöltés: 2021.03.26.)
- Erdelystat 2 (2020): *Magyarul beszélő romák Erdélyben. Területi elhelyezkedés és lakóhelyi szegregáció*. Online: <http://statisztikak.erdelystat.ro/cikkek/magyarul-besz-el-romak-erdelyben-terleti-elhelyezkedes-es-lakohelyi-szegregacio/60> (Letöltés: 2021.03.26.)

Erdelystat 3 (2019): *Közoktatási helyzetkép: a magyar nyelvű képzésben részt vevők számának és arányának alakulása 1990 és 2017 között*. Online: <http://statisztikak.erdelystat.ro/cikkek/kozoktatasi-helyzetkep-a-magyar-nyelvu-kepzesben-reszt-vevok-szamanak-es-aranyanak-alakulasa-1990-es2017-kozott/27> (Letöltés: 2021.03.26.)

Közoktatási helyzetkép: a magyar nyelvű képzésben részt vevők számának és arányának alakulása 1990 és 2017 között. Online: <http://statisztikak.erdelystat.ro/cikkek/kozoktatasi-helyzetkep-a-magyar-nyelvu-kepzesben-reszt-vevok-szamanak-es-aranyanak-alakulasa-1990-es2017-kozott/27> (Letöltés: 2021.03.14.)

Strategy of the Government of Romania for the Inclusion of the Romanian Citizens Belonging to Roma Minority for 2015–2020. Online: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/roma_romania_strategy2_en.pdf (Letöltés: 2021.04.24.)

A flow mint a pozitív pszichológia jelenléte az oktatásban

Dominek Dalma Lilla

Flow as the presence of positive psychology in education

Abstract

Psychology deals with issues related to human cognitive activity, the realm of human perception or human emotion. FLOW was created from positive psychology, a theory developed by Mihály Csikszentmihályi and Martin Seligman. In this study, we present why the FLOW state of consciousness may play a role in education, and why it is worthwhile to apply this methodology in university education. In our research, we are presenting education based on experience and flow, and its possible use in education. We think further research on Group Flow is important, because in education synchronicity and the collective usage of skills play an essential role in developing soft skills. This is important because students visiting the labor market should be aware of their productivity's development. Working in teams means having common goals and working together for achieving them, and this is only possible if there are proper skills available, such as creativity. We can prove that one member's creativity can escalate to other members of the team, too. Our research shows that students today are fond of learning through own experience and it shows how many think that they can get an experience-based knowledge and what they think about this experience. The most important aim of this research is to make a suggestion based on observations as to how education should be developed and what elements we need to teach students through experience. Positive psychology is a relatively young field of science, however, the trend considers the attitudes defined by human emotions to be the basic starting point for learning. The representatives of the trend emphasize that every learning situation has some kind of experience and emotion in it. In order for students to be able to master their studies properly, the supportive environment and the incorporation of good experiences in education are also important, because they help the development of individuals and at the same time the development of positive qualities (Oláh, 2012).

Keywords: positive psychology; flow; motivation; creativity; training

Kulcsszavak: pozitív pszichológia; flow; motiváció; kreativitás; tréning

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – Educational Psychology

DOI: 10.36007/eruedu.2021.4.72-82

A pszichológia az emberi megismerő tevékenységhez kötődő kérdésekkel, az emberi érzékelés vagy emberi érzelem területével foglalkozik. A flow a pozitív pszichológiából jött létre, amely elméletnek Csikszentmihályi Mihály és Martin Seligman a kidolgozója. A tanulmányban bemutatjuk, hogy az oktatásban miért lehet szerepe a flow-tudatállapotnak, miért érdemes az egyetemi oktatás során alkalmazni ezt a módszertant.

A pozitív pszichológia és a flow elmélete

Az oktatásban a tanulásra fordított idő egyenesen összefügg a motiváció kérdésével. Ezen kijelentést párosíthatjuk a viselkedéstudomány behaviorista szemléletével, melynek egyik eredménye a Maslow-féle motivációs piramis. A flow-csatornába való bekerülés egyik mozgatórugója is a motiváció, mely az egyén viselkedésének, cselekvésének ösztönzését jelenti. Motivált állapotban könnyebben látjuk a célt, emiatt szívesebben végezzük a feladatot vagy motivált hallgatóvá válhatunk a felsőoktatásban. A cél elérésével viszont a motivált viselkedés leáll. Lássuk például a sportolót: ha eléri a versenyen az első helyezést, akkor leáll és pihen, mire újra kitűzne egy másik versenyt, újabb céllal, újabb motiváltsággal.

A motiváció mellett fontos szempont egy oktatási intézmény életében az egyének vizsgálata. Kialakul mindenkiben a saját érték és erkölcsrend, azonban egy oktatási intézményben az egyéneknek a szociális szerepeket éppúgy meg kell tanulnia, mint a társadalmi értékek átadására szolgáló nevelés tartalmi elemeit. A pozitív pszichológia egyik hasznos ismérve a PERMA-modell, mely Seligman nevéhez köthető. Ez a modell – angol kezdőbetűkből álló mozaikszó – egy olyan boldogság-modell, amely alapján pedagógiai vagy fejlesztő programokat is ki lehet dolgozni. Seligman szerint öt különböző tényező járul a jóllét megtapasztalásához, melyek a következők: 1. pozitív érzelmek, 2. elmélyülés, 3. kapcsolatok, 4. értelmes élet, 5. elért eredmény. A pozitív pszichológia a tanulásban és a fejlődésben lelt örömet, az önbecsülést, a siker jutalomként való megélését, a fejlődés érdekében tett cselekvő erőfeszítést és a kíváncsiság fontosságát hangsúlyozza (Pléh 2004, 2012; Seligman 2008; 2011).

Csikszentmihályi szerint az „áramlat” átélője annyira belemerül tevékenységébe, hogy az könnyeddé, spontánná válik és a „tökéletes élmény” örömet nyújtja. Ezért nevezi „flow”-nak (áramlatnak) ezt az élményt (Csikszentmihályi 2001). A flow vagy az élmény elérését az emberek többsége a külső körülmények megváltozásától várja, emiatt azt gondoljuk, hogy a célokat is önmagunkon kívülre helyezzük. Ha keressük a kihívásokat, akkor élhetjük át az élmény pillanatát. A flow-t Csikszentmihályi szerint csak akkor érhetjük el, ha az ilyen kihívások elérése újabb vágyakat szül. A tudati ellenőrzés elérésnek nagyon sokféle módja van, számolnak be az élményekkel kapcsolatos kutatások, de van egy közös pontjuk, hogy lehetővé teszi a felfedezés örömet. Így nő a hallgató teljesítőképessége, és megtapasztalhat egy összetettebb tudatállapotot. Ekkor az énjének egy fejlettebb fokozatát érheti el, amelynek fejlődésében rejlik az áramlat-élmény kulcsa. Az egyszerű örömtől ez különbözik, hiszen az egyszerű öröm abból fakad, hogy a bennünk lévő elvárások

valamelyike kielégült. A valódi öröm más. Csíkszentmihályi szerint ekkor túl tudunk lépni az elvárton, és olyan élményt élünk át, amelyre korábban nem is számítottunk (Dominek 2018).

A flow-élmény megélése csak belülről irányított személyiségnél bontakozhat ki olyan helyzetekben, amelyekben megadatik az önirányítás lehetősége. Ahhoz, hogy elérjük ezt a tudatállapotot, különböző alkotóelemeknek kell együttesen fennállnia. Ezek az alábbiak:

- Akkor következik be, amikor szabályozott és célirányos tevékenységet végzünk;
- Képesnek kell lennünk rá, hogy arra összpontosítsunk, amit csinálunk;
- Szükségünk van arra, hogy azonnali visszacsatolás álljon rendelkezésünkre;
- Erőlködés nélkül, elkötelezettséggel kell cselekednünk;
- Az örömteli élményeknek ugyanakkor elő kell segíteniük a saját cselekedetek feletti kontroll elérését;

- A tökéletes élmény hatására megszűnik a léttel való foglalkozás;
- A tökéletes élmény egyik legjellegzetesebb vonása, hogy az idő nem úgy múlik, ahogy máskor szokott.

Azonban a flow-tudatállapot egyik nagy kérdése a team flow-jelenség. Magyaródi Tímea megállapította, hogy társas helyzetben erősebb a flow-élmény minősége, mint egyéni feladatvégzés közben. Vizsgálatai alapján például két, akcióban lévő személy áramlat-élményének szinkronizálódása figyelhető meg közös feladatmegoldás során (Magyaródi 2016). A csoportosan tapasztalt flow-élményt az úgynevezett flow-szinkronizációs összetevők támogatják, melyek az kölcsönhatás sajátosságait veszik alapul az áramlat-élmény átélésével párhuzamosan. A szinkronizációs összetevőket sok esetben ikerpárok kutatásánál vizsgálják, illetve alkalmazzák nagyobb arányban, azonban egyre népszerűbbé válik a team flow vizsgálatánál is. Az áramlat átélése, gyakorlása társas, együttműködő tevékenységben az intrinzik motivált cselekvés végzése mellett a humán alapszükségletek kielégítéséhez is hozzájárulhat. A 2016-os kiadású empirikus flow-kutatással foglalkozó tanulmánykötet, a *Flow Experience: Empirical Research and Applications* társas flow-val foglalkozó fejezete (Van den Hout et al. 2016) leírja, hogy az alábbi előfeltételek és összetevők szükségesek ahhoz, hogy a team flow-modell működhessen. Az előfeltételek közt szerepelniük kell a következőknek: 1. közös elköteleződés, 2. közös cél, 3. biztonság, 4. nyílt kommunikáció, 5. magas szintű készségintegráció, 6. egyeztetett személyes célok. Továbbá a team flow összetevői az alábbiak: 1. holisztikus fókusz, 2. a közösség érzete, 3. bizalom, 4. a közös előrehaladás érzése, 5. kollektív ambíció, a megosztott identitás kialakulása. A csoportosan fellépő flow-élménynek dokumentáltan nagy szerepe lehet egy csapat hatékonyságának, termelékenységének, teljesítményének és kapacitásainak növelésében, azonban elég ritkák a jelenséget vizsgáló kutatások. A tanulmányban egyrészt bemutatják, melyek a csoportos flow empirikus vizsgálatának nehézségei, valamint milyen előfeltételek és komponensek szükségesek a csoportos flow létrejöttéhez. Mindezeket gyakorlati példákon, különböző környezetben és különböző csapatokban létrejövő flow-élményeken keresztül demonstrálják a szerzők. A tanulmány tehát nemcsak elméleti betekintést nyújt a csoport flow jelenségbe, hanem gyakorlati tanácsokkal is szolgál annak kiaknázására (Van den Hout et al. 2016).

A pozitív pszichológia és a flow-irányzat képviselői szerint az életnek csak a pozitív oldalát kell hangsúlyozni, azt, hogy az ember képes a boldogságra és az önmegvalósításra, valamint képes ezzel kapcsolatban helyes döntéseket hozni (Seligman – Csikszentmihályi 2000; Seligman 2002; Oláh 2004; Szondy 2010). A figyelem így átkerül az ember külső és belső erőforrásainak, az ember erősségeinek feltárására és kiaknázására (Oláh 2010).

A flow-tudatállapot oktatásban betöltött szerepe

A felgyorsult világunkban megváltozott tanulási, illetve tanítási szokásokat kell alkalmazni. Ezek alapján interaktív, kreatív és élményalapú oktatásra kell törekedni ahhoz (Abdullah 2001; Csajka – Csimáné 2019), hogy a hallgatók a flow-élményt átéljék egy tanórán, de ehhez a XXI. századi képességek talaján már alapfeltételként szabják meg, hogy a flow csatornájának kihasználásával oktassunk (Csikszentmihályi 2010; Bujdosóné 2021; Uricska 2020; Dominek 2020). A hallgatóktól a fentiek alapján azonban elvárható, hogy az órákon a figyelmük állandó, a fókuszálásuk megfelelő és a kreativitásuk magas szintű legyen. Ezeknek mind egyszerre, komplex módon kell jelen lennie a tanórán, úgy, hogy az időt ne vegyék figyelembe. A XXI. század a hallgatóktól már elvárja a csúcsteljesítményt.

A flow jelenlétével az oktatásban megvalósuló élménypedagógia nem jelent mást, mint a közvetlen tapasztalásokon, illetve aktív oktatáson keresztüli tanítást. A soft skillek vagy a személyes készségek fejlesztése az egyik célja ezen módszernek, hiszen ez alapján könnyen lehet fejleszteni az önismeretet, önértékelést és az egyéni felelősségvállalást. A tapasztalati tanulás során képessé válik a hallgató az élmények mellett az ismeretek befogadására, rendszerezésére, elmélyítésére. Az élménypedagógia képes fejleszteni az együttműködést, a konfliktuskezelést, a vezetői készségeket, de akár a kreativitást is. Abban az esetben, ha az élménypedagógia egy flow-módszertanra helyezkedik, az élmény mellett a tudat felszabadítása, az örömteli kihívás, örömteli fejlődés is megjelenik.

Véleményünk szerint a flow-alapú élménypedagógia a nevelésünk eszköze, maga a személyesen átélhető élmény. Ezen hipotézisre építve a kutatásunkban – mely Magyarország egyik egyetemén zajlott – megkérdeztük a hallgatókat, hogy találkoznak-e élményekkel az egyetemi oktatásban. Ha feltételezzük, hogy az élménypedagógia módszertanával a soft skillek fejleszthetők és ezen túlmenően a hallgatók élményekkel teli tanórákon érzik magukat, akkor feltételezhetjük, hogy az élményalapú flow-oktatás jelenléte a hallgatók teljesítményének fokozására is utal. A saját élmény mindig jobban rögzül! A gyermeknek saját tapasztalással kell meggyőződnie egy-egy dolog jelentőségéről – gondolja Dewey (Németh – Skiera 1999).

Ahhoz hogy az oktatásban magas teljesítményt érhessen el, a hallgatónak motiválnak, fókuszálnak, kreatívnak és kitartónak kell lennie. Ezen feltételek együttes fennállásának segítségével képes lehet arra, hogy a megfelelő teljesítményt nyújtsa a felsőoktatásban. Abban az esetben, ha az oktató egy új, élményalapokon nyugvó oktatási módszertant alkalmaz, ezen együttműködés elérhető.

A pozitív pszichológia viszonylag fiatal tudományterület, azonban az irányzat pont az ember érzelmei által meghatározott viszonyulásait tekinti a tanulás alapvető kiindulópontjának. Az irányzat képviselői kiemelik, hogy minden tanulási szituációhoz tartozik valamilyen élmény, érzelem. Ahhoz, hogy tanulmányaikat a hallgatók képesek legyenek megfelelően elsajátítani, a támogató környezet és a jó tapasztalatok beépítése is fontos, mert ezek segítik az egyének fejlődését és egyben a pozitív tulajdonságok kialakulását (Oláh 2012).

Az egyik legnagyobb kihívás a hallgatók figyelmének megszerzése és a motivációjuk fenntartása. Ezt csak az oktató által használt oktatási tevékenységek megélésével érhető el. Az oktatásban a kreativitás, a hallgatók megszólalási lehetőségei nagyon korlátozottak, a tanórákon a játék szerepe pedig alig-alig megtalálható. Abban az esetben, ha a flow-élmény az oktatásban átélhető, fejleszthetővé válik a hallgató tudatállapota.

A kutatások szerint az ember nyolcféle lehetséges lelkiállapotban éli pillanatait, melyek a következők: 1. az arousal, 2. a szorongás, 3. az aggodalom, 4. az apátia, 5. az unalom, 6. a relaxáció, 7. a kontroll és végül a 8. flow. Ha ki tudják az oktatók használni a flow-jelenséget az oktatási módszertanok alapján, akkor elkerülhető az apátia, mely a flow ellentéte. Vannak azonban Csikszentmihályi szerint „flow-gyilkos” helyzetek. Ezekben az esetekben a hallgatókat valami kizökkenti a megélésből, vagy a flow-csatornában való további haladásban akadályozzák. A felsőoktatásban adódhatnak ilyen helyzetek, így felmerülhet az a kérdés, hogy az iskola közege alkalmas a flow megélésére. Ezen megállapításra az általunk felállított hipotézis a következő: A felsőoktatás képes flow-megélést biztosítani megfelelő oktatásmódszertanok alkalmazásával.

A hipotézisünkre két módszertan szerint kerestük a választ.

I. Elsőként kérdőíves felmérést végeztünk.

A hallgatókkal készített kérdőívek vizsgálati célja, hogy

- vizsgálja a hallgatók tanórákon szerzett tapasztalatait, illetve, hogy bemutatásuk, találkoznak-e élményalapú oktatással az egyetemisták és miként tudják elképzelni a jövő felsőoktatását;

- bemutassa, mely oktatási technikákat preferálják elsősorban az egyetemisták. Ennek célja, hogy kiderüljön a kutatásból, hogy az élményelemekkel dúsított vagy inkább a hagyományos, informatív jellegű oktatást igénylik-e, vagy esetleg más típusú oktatás keretében is elérhetik a fő céljukat.

Az empirikus vizsgálat Magyarországon a Nemzeti Közzolgálati Egyetemen kérdőíves felmérés során történt.

Kutatásunkban az oktatás élményfokát is igyekeztünk vizsgálni. Az „élményszint” mérésére legalkalmasabbnak a kérdőív bizonyult, melynek hangsúlya a flow-mérés alapjaira helyeződött. A flow-mérést a magyar származású Csikszentmihályi Mihály professzor dolgozta ki (Dominek 2017), és ezt a mérést Magyarországon eddig csak néhányan alkalmazták az élményfok mérésével kapcsolatban. Az „optimális elsajátítási szituáció” leírásához (Józsa – Székely 2004), valamint az adaptivitást központi kategóriaként használó konstruktív módszer hatékonyságának mérésé-

hez ez az egyik legadekvátabb mérési eljárás. Véleményünk szerint az élményteli flow-állapot a legadaptívabb módja a magasabb szintű élet megteremtésének, emiatt fontos, hogy az oktatásban megvalósuljon egy élményalapokra helyezett oktatási módszertan, mely a hallgatók kreativitására összpontosít.

Csikszentmihályi szerint a flow egy mélyszéges részvétel és a felszívódás örömteli állapota, amelyről az egyének beszámolnak, amikor kihívást jelentő tevékenységgel néznek szembe, és megfelelő képességeket érzékelnek ahhoz, hogy megbirkózzanak ezekkel a kihívásokkal. Az áramlást optimális tapasztalatként írják le, amelynek során az embereket mélyen motiválja a tevékenységük kitartása. A kutatások azt mutatják, hogy az áramlási tapasztalatoknak messzemenő következményei lehetnek az egyének növekedésének támogatásában, hozzájárulva mind a személyes jóléthez, mind a mindennapi életben való teljes működéshez. Kutatásai alapján Csikszentmihályi megállapítja, hogy amikor a képességek és a lehetőségek szintje egyensúlyba kerül, s ezáltal az unalom- és a szorongásszint a minimum körüli értékre csökken, akkor a tudat komplexebbé válása által fejlődik leginkább a személyiség. Ennek az élménynek a mérhetőségét tette lehetővé a „flow-teszt” alkalmazása, amely egyúttal az unalom és a szorongás-faktorok szintjének megállapítását is biztosította az 1,00-tól 5,00-ig terjedő skálán. Jelen kutatásunkban ennek egy változatát alkalmaztuk, mely elemeit a kérdőívben elhelyeztük.

Véleményünk szerint az oktató feladata, hogy a hallgatót felkészítse a megoldandó problémák és konfliktusok kezelésére, megoldására. Alakítsa ki az ehhez szükséges kommunikációs képességeket. Mutassa meg a kreativitás eszköztárát, törekedjen arra, hogy a hallgatókban kialakuljon a kreatív gondolkodásmód. Alakítsa ki, hogy a hallgató örömet lelje a kihívásokban, az új megoldások megvalósításában, adjon tényszerű és alkalmazható ismereteket, technikát. Készítsen innovatív cselekvésekre, a szükségtelen terheléssel járó tevékenységek felismerésére és azoktól való távoltartásra.

Rhodes elméletéből indulunk ki, mikor azt állítjuk, hogy a flow létrejöttét a kreativitás elméletéből vezethetjük le. Rhodes szerint a kreativitás meghatározásai 4 területre mutatnak, melyek a következők: Personality (személyiség), Process (folyamat), Press (nyomás), Product (termék), tehát a kreativitáshoz szükség van az alkotó emberre, az alkotás folyamatára, a külső környezeti hatásokra és a végeredményre (Mező 2015, 12). Csikszentmihályi szerint a flow elméletének lényege, hogy a kreativitás fejleszthető. Flow című könyvében arról ír a szerző, hogy amikor az emberek magas fokú örömet élnek át, a koncentrációjuk a kihívást jelentő feladatra összpontosul és ekkor élik át a tökéletes élményt. Csikszentmihályi kutatásai arra is kitérnek, hogy az átlagos emberek a munka közben élik át legtöbbször a flow élményét (Csikszentmihályi 1997), mert a munka igazi kreatív tevékenységgé válhat, mely élményt nyújt az egyének számára. A munka azonban véleményünk szerint egyenlő a hallgatók által az egyetemi éveik során végzett munkával. Az élmények, érzelmek, vágyak átélése, kipróbálás. A hallgatói évek során a változatosság, az újdonság felfedezése, a döntés meghozása, valamely témában való elmerülés jelenti ezt.

Az élménypedagógiához szorosan kapcsolódik a kreativitás fogalma is, mely a Digitális pedagógia 2.0 szerzői szerint olyan veleszületett és szerzett tulajdonsá-

gok, képességek összessége, amely annak a lehetőségét és készíttetését adja, hogy eredeti és lehetőleg a célnak megfelelő dolgokat találjunk ki. Földes Petra az élménypedagógia pedagógiai megközelítésében az élmény- vagy tevékenység-központú tanulásszervezést úgy határozta meg, mint a természetes emberi tanulási formák újrafelfedezését és a szervezett iskolai keretekhez való adaptálását (Benedek szerk. 2013). Végezetül fontos még megemlíteni az edutainment fogalmát is, mely az angol-amerikai pedagógiai irodalomban legáltalánosabban a tanulási céllal történő szórakoztatást jelenti, mely elsődlegesen arra törekszik, hogy az elsajátítandó ismeretanyagot a hallgatóság számára valamely ismerős szórakoztató formába (televíziós műsor, számítógépes és videojátékok, filmek, zene, weboldalak, multimédiás alkalmazások, szoftver stb.) ágyazottan közvetítsék.

Jean Heutte és szerzőtársai igyekeznek azonosítani az optimális tanulási környezethez társítható tényezőket, így véleményük szerint az optimális tanulási környezet egy olyan környezet, amely elősegíti a flow-élmény létrejöttét a tanulóknál (Heutte et al. 2016). Ha mint hallgatók keressük a kihívásokat, és célokat tűzünk ki magunk elé, akkor élhetjük át az élménypillanatot, azaz a flow-t, hiszen az ilyen cél elérése újabb vágyakat szül. A tudati kontroll elérésnek nagyon sokféle módja van, számolnak be az élményekkel kapcsolatos kutatások, de van egy közös pontjuk, hogy lehetővé teszik a felfedezés örömét. Így nő a teljesítőképesség, és megtapasztalható egy komplexebb tudatállapot, az én egy fejlettebb fokozata, amely fejlődésben rejlik az áramlat-élmény kulcsa (Csikszentmihályi 2011, 115). Az oktatási flow megjelenése elsősorban az úgynevezett „társas flow”-jelenség kapcsán értelmezhető. Magyaródi Timea kutatássorozatában megállapította, hogy társas helyzetben intenzívebb a flow-élmény minősége, mint egyéni feladatvégzés közben: például két, akcióban lévő személy áramlat-élményének szinkronizálódása megfigyelhető közös feladatmegoldás során (Magyaródi 2016). Az ekkor tapasztalt flow-élményt az úgynevezett flow-szinkronizációs összetevők támogatják Magyaródi szerint, amelyek az interakció sajátosságait veszik alapul az áramlatélmény átélésével párhuzamosan. Az áramlat átélése, gyakorlása társas, együttműködő tevékenységben a kutatás szerint az intrinzik motivált cselekvés végzése mellett a humán alapszükségletek kielégítéséhez is hozzájárulhat. Erre alapozva kijelenthető, hogy a társas vagy másképp megnevezve group flow segítségével az oktatásban is elérhető a flow jelenléte, és ennek segítségével a kreativitás is növelhetővé válik. Tehát a csoportosan fellépő flow-élménynek dokumentáltan nagy szerepe lehet egy csapat hatékonyságának, termelékenységének, teljesítményének és kapacitásainak növelésében, éppúgy, mint a kreativitásuk növekedésében.

Kérdőíveket az egyetemen tanuló összes hallgató megkapta, így összesen 5760 hallgatónak küldtük ki, ebből 702 fő válaszolt a feltett kérdéseinkre. A kérdőív-ből ebben a tanulmányban azokat az eredményeket mutatjuk be, amelyek az élmény kérdéseivel foglalkoztak. Ennek megfelelően az első kérdés arra irányult, hogy élményalapú oktatással találkoztak-e az egyetemen. A válaszadók háromfokú skálán jelölték meg válaszaikat: igen, talán vagy nem. A válaszadók közül 49,3% jelölte meg az igent, míg a talánra 29,5% voksolt. Amennyiben ezt a két értéket összehasonlítjuk a nemek arányával (21,2%), elmondható, hogy nagyobb aránnyal találkoznak élményeken alapuló oktatási tanórával a hallgatók, mint egy hagyomá-

nyos típusúval. Ez azt is mutathatja, hogy az oktatók igyekeznek egy hagyományos oktatástól eltérő interaktív típusú módszertant használni. A korábbi évektől eltérően a frontális oktatás átalakult, és ezen átalakulásnak köszönhető, hogy a mai felsőoktatásban interaktívabb módon történik az oktatás.

A másik kérdés, amely az előzőhöz szorosan kapcsolódik, hogy az ilyen típusú élményalapú órák a hallgatóknak élményt nyújtottak-e. Itt is háromfokú skálán jelelhették meg válaszaikat: igen, nem, nem tudom, de ezt követően itt kértük, hogy írják is le a véleményüket. Az igennel 54,4% felelt, míg a nem és nem tudom szerinti válaszok aránya 23,1 és 22,5%. Ez esetben ha a nem és nem tudom arányokat összeadva állítjuk szembe az igenek arányával, nagy eltérést nem tapasztalhatunk. Kifejtve a következő válaszokat emelnénk ki:

„Vannak előadók, akik saját személyiségükből fakadóan érdekesítő, érthető, jól követhető és emlékezetes előadásokat tartanak, és vannak, akik éppen ellenkezőleg. Nehéz végig követni az előadást, monoton, nem mutat rá összefüggésekre, nem emeli ki a kulcsfogalmakat, a beszédmód vagy a megfogalmazás nehezen érthető. Sokszor jelent problémát az is, hogy a diákat nem kapjuk meg előre, ugyanakkor az órán azok lesznek kiegészítve, magyarázva. Ilyenkor – a párhuzamos jegyzetelés alatt – végképp elveszünk.”

„Élményt nyújtanak abban az értelemben, hogy örömmel hallgatom az órákat, sok új információhoz jutok.”

„Nem élményként, hanem új tudásként élem meg az újonnan tanultakat.”

„Vannak nagyon közvetlen, barátságos oktatók, ez jó hangulatot teremt, még online is. Van, aki nagyon emberbarát, nemes gondolkodású. Van, aki jó videóanyagokkal fűszerezi az előadását. Van, aki mindez egyszerre.”

A fenti idézetekből is látszik, hogy a legtöbb esetben az oktatóhoz kötik az élményeken alapuló órákat és nem a tartalomhoz legfőképpen. Ez azt is jelenti, hogy nagyon fontos tényező az oktató attitűdje, személyisége. Egy másik kutatásban érdemes lenne az oktatók személyiségét vizsgálni.

A következőkben arra voltunk kíváncsiak, hogy szívesen tanulnak-e élményekkel gazdag órák. A háromfokú skálán történt választás egyértelmű választ adott, mert az igenekre választ 639 hallgató, azaz 91,2% adott, addig a talánra 54 hallgató, azaz 7,7%, a nemre pedig összesen 8 hallgató, azaz 1,1% voksolt. Ez egy olyan arányú igenek száma, mely elgondolkodtató lehet az oktatók körében. Ez alapján a hallgatók élményalapú oktatásban szeretnének részesülni, ami azért is fontos, mert az ilyen típusú órákon van lehetősége az oktatóknak a soft skillket fejleszteni, így többek közt a kreativitást, a kommunikációt, a konfliktuskezelést és az érzékenyítést.

II. Másodsorban pedig egy mini kutatást végeztünk, ahol kis csoportos (6 fős) 4 órás „Flow a mindennapokban” című egyszeri tréninget tartottunk.

A kurzus hallgatói kérésre valósult meg. A kurzuson interaktív, online tréning-módszert alkalmaztunk, amelynek segítségével a hallgatók személyes és szakmai önismeretre tettek szert, és képessé váltak saját munkájuk és életük megtervezésére és megszervezésére. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a hallgatók ezen időintervallumban képesek-e átélni a flow-t, az általunk használt módszertannal. A hallgatói visszajelzések alapján egyértelműen igazolódik a hipotézisünk.

A hallgatók visszacsatolásaiból kiderült, hogy a tréning során fontos volt számukra az önismereti jellegű feladatok alkalmazása, hiszen ezek segítségével még mélyebben megismerhették önmagukat, továbbá az is felszínre került, hogy ezzel a területtel még nem foglalkoztak korábban a tanulmányaik alatt. Ezáltal jobban megismerték a kompetenciáikat, az erősségeiket és a gyengeségeiket is. Felismerhetővé vált a tréning során, hogy nem találkoztak még a flow-val, így a foglalkozás során igyekeztünk megmutatni, milyen is abban a bizonyos flow-állapotban lenni, illetve, hogy ez mennyiben segíthet számukra mind a tanulás vagy a munka, mind pedig a magánélet során.

Különböző feladatok, történetek segítségével hívtuk elő ezt a tudatállapotot annak érdekében, hogy átélhetővé váljon a flow-ézés. Rávilágítottunk arra is, hogy az elért sikereiket és céljaikat értékelniük kell, bármilyen kicsinek is tűnhetnek elsőre. Nem az a motivált hallgató, aki egyből a következőt kezdi el hajtani, hiszen ha egy pillanatra megállunk és kiélvezzük az elért eredményt, a pozitív gondolkodásmódot csak erősítheti.

A hallgatói visszajelzésekéből idézve:

„Egyértelműen fejlődtek bizonyos képességeim. Például a flow segítségével sokkal hatékonyabban tudok tanulni, vagy éppen összpontosítani egy adott feladatra.”

„Meg kell említenem, hogy nagyon sokat haladt előre számos tulajdonságom az előadások közben. Nagymértékben fejlődtek a fantázia, flow, hangulatmódosítás és az objektív megközelítés témakörökben is.”

„Többször volt csoportmunka, illetve olyan, hogy egymásnak adtuk át tapasztalatainkat a témában, egymással beszéltek meg az adott szituációt. Számomra nagy élmény volt, hiszen így a témákat részletesebben el lehetett sajátítani, illetve a sok gyakorlati feladat által jobban megismerhettük egymást is.”

„A kurzus nagy hatással volt rám, és úgy érzem, egyes kompetenciáimra is. Ezt a változást legfőképpen a mindennapi életemben érzem. Azóta mindig, minden helyzetben/szituációban keresem az adott dologban a jót, a pozitívát, és próbálok »nem leragadni« a negatív dologgal.”

A fentiek alapján, ha a hallgatók lehetőséget kapnak az oktatótól a véleményük kifejtésére és a problémák felvetésére, a tanórai hozzáállás is megváltozik. A mai felsőoktatásban már a hagyományos oktatási módszertanok alkalmazásának ideje lejárt, már élményeken alapuló, flow-tudatállapotot elérő tréningórákat kell tartani. Ennek alapfeltétele, hogy egy tanórán 15 főnél ne legyenek többen, emiatt az oktatási struktúra átalakulásának is be kell következnie és egy kis csoportos létszámmal működő felsőoktatási rendszert kell megalapozni. Fontos a XXI. századi képességek és készségek elsajátítása is e tréningek során. Nemcsak az intelligenciát szükséges mérni, hanem a mindennapi élethez szükséges alapvető készségeket is, pl. egy nyilvános beszédhez tartozó készségeket. A mai hallgatóknak nincs vita-, problémamegoldó- vagy akár konfliktuskezelési készsége, nem ismerik saját magukat, nem tudnak célokat meghatározni, pedig ezek is alapvetően fontosak a mindennapi élet során. Különböző kutatások is megalapozzák e fenti feladatok sürgető megoldását.

Irodalom

- Benedek András szerk. (2013): *Digitális pedagógia 2.0.* Budapest: Typotex.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csikszentmihályi Mihály (2010): *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában.* Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- Csikszentmihályi Mihály (2015): *Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Dominek Dalma Lilla (2017): Élményalapú tárlatvezetés. In: *Múzeumandragógia és közösségszolgálat. Az V. Országos Múzeumandragógiai Konferencia válogatott anyaga.* Szerk. Kurta Mihály – Veres Gábor – Verók Attila. Eger: Eszterházy Károly Egyetem, Pulszky Társaság, Magyar Múzeumi Egyesület múzeumandragógiai tagozata, 22–36.
- Dominek Dalma Lilla (2018): *Az élménycentrikus és az információcentrikus tárlatvezetés megítélése és lehetősége két hazai múzeumban.* Doktori értekezés, Pécs.
- Heutte, Jean et al. (2016): The EduFlow Model: A Contribution Toward the Study of Optimal Learning Environments. In: *Flow Experience.* Szerk. Harmat, L. et al., Springer, 127–145.
- Józsa Krisztián – Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia* 2004, 104. évf., 3. szám, 339–362.
- Magyaródi Tímea (2016): *Az áramlat-élmény vizsgálata társas helyzetben.* Doktori értekezés, ELTE PPK.
- Mező Katalin (2015): *Kreativitás és élménypedagógia.* Debrecen: Kocka Kör.
- Németh András – Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Oláh Attila (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra* 1999/6–7.

- Oláh Attila (2004): Megküzdés és pszichológiai immunitás. In: *Bevezetés a pszichológiába*. Szerk. Pléh Csaba – Boross Otília. Budapest: Osiris Kiadó, 631–663.
- Oláh Attila (2010): A pozitív pszichológia központi témáinak empirikus vizsgálata: A flow elektrofiziológiájától az erények tanulmányozásáig. In: *Egyén és kultúra: a pszichológia válasza napjaink társadalmi kihívásaira. A Magyar Pszichológiai Társaság XIX. Országos tudományos nagygyűlésének konferenciakötete*. Szerk. Vargha András. Budapest: Magyar Pszichológiai Társaság.
- Oláh Attila szerk. (2012): *A pozitív pszichológia világa*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pléh Csaba (2004): A pozitív pszichológiai hagyományok Európában. *Iskolakultúra* 2004/5., 57–61.
- Pléh Csaba (2012): A pozitív pszichológiai szemlélet előfutáiról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2012/1., 13–18.
- Seligman, M. E. P. – Csikszentmihályi, M. (2000): Positive psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Seligman, M. E. P. (2002): *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, Martin E. P. (2008): *Autentikus életöröm – A teljes élet titka*. Budapest: Laurus Kiadó.
- Seligman, Martin E. P. (2011): *Flourish – élj boldogan! A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Szondy Máté (2010): *A boldogság tudománya. Fejezetek a pozitív pszichológiából*. Budapest: Jaffa Kiadó.
- Van den Hout, Jef J.J. et al. (2016): The Application of Team Flow Theory. In: *Flow Experience*. Szerk. Harmat, L. et al., Springer.

The school that students could enjoy

Judit Torgyik

Abstract

This study presents a research based on semi-structured interviews among Hungarian students who attended different schools and are aged 7-18, in order to get to know what they think about the concept of a good school. The analysis contains the link with the pedagogue, relationships among the students, way of teaching, teaching materials and the appropriate classroom environment. According to the outcome, the desirable school pays attention to the basic human needs and is founded on the holistic approach.

Keywords: students' aspects; good school; teacher's role; relationships among students; classroom atmosphere

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2021.4.83-92

The students are supposed to be the participants of education for several years and gain a lot of personal experience that could be applied in the school innovations, as well as during the development of the institutional quality to a given extent. It is a new international trend that their opinions and ideas are asked. Surveys are completed in co-operation with students in several countries to apply their ideas and opinions to establish an appropriate school life.

Such survey was completed in Finland, where twelve-year-old pupils were asked what they would improve in their school, class, city and country. (Virta and Virta, 2015) The most common points about their school were meal and the reformation of internal and external environment. An other survey in Estonia has compared the students' satisfaction with the well-being at school. (Dagmar, Soo, Liis-Marii, 2019) A good school in Scandinavian countries is supposed to be a place where students feel well and that's why their opinions are monitored regularly.

There are just a few pedagogic surveys available on this field in Hungary. We can mention the works of Sándor Klein (2002) who was investigating a similar question and asked the students about their satisfaction with and the feelings about their schools during his teaching at the University of Szeged. I wanted to join the studies focusing on the students' voices because my purpose was to learn what the points of public education students are to describe the good school. To accomplish this primary and secondary school students were interviewed in the frame of an empirical survey. The randomly chosen participants were 7-18 years of age, living in Budapest or big cities and villages of Hungary. Each student attended to different schools all over Hungary and 40 half-structured interviews were completed during the school year 2018/19. The interviews were made by the students of

Kodolányi János University in the frame of the lesson of research methodology. I have analysed these interviews and evaluated the findings from the points of relationships within the school, relationship between the teacher and the student, relationships among students, content and way of education, as well as institutional environment.

Human relationships and the requirements for teachers

A good school is featured by positive interpersonal relationships, especially an accepting and safety providing teacher - student relationship. Both psychological and educational scientific surveys prove that the personality of a teacher has a relevant influence on the students' emotional well-being, performance, attitude to learning and subject. (Klein, 2002, Rogers, 1986, Falus, 2003) A good teaching atmosphere facilitates the development of personality. If the students feel an accepting atmosphere based on mutual respect during the process of teaching, they are resistant to the influences of stress, can better manage the challenges and cope with the different tasks even if they have some learning difficulties. The resilience is supposed to be connected to well-being at school, as well as the extent of acceptance. (Rayman, Varga, 2015) The safe and supporting teacher - student relationship is especially important for students of minorities, being somehow disabled or endangered by elimination but it is important for the other students as well. It can be observed that the feeling of a positive school atmosphere maintains the motivation to learn during the years, as well as decreases the risk of drop-out. (Batini, Marco, Ermelinda, 2019) A pleasant atmosphere supports the well-being at school but its lack can lead to mental problems, stress and pressure. (Slee, Skzypiec, 2016)

Students' responses show that the good school means mainly the good teacher and the solidarity of the class for them. The quality of human relationships determines the spirit and the atmosphere of an institution. The teacher's personality contributes to the satisfaction with school and influences the attitude to schools very much. The more imaginative way of thinking and the series of more creative ideas are much more common among the responding pupils of young age than among the older ones and the secondary school students. Their free and more flexible way of thinking resulted in stranger and more original ideas. The good human relationships provide a kind of defence against the emotional problems and the difficulties of life. The interviewed students expect the empathy, the understanding, the patience, the care, the support, the fair management, and the reasonable motivation from the teacher's side. Furthermore, they expect the encouragement and motivation of learning and the way and speed of teaching meeting the skills, abilities and rate of development of the class. Children love humour, kindness and appreciate the mutual respect and reflect on their mates' misbehaviour to other children or the teachers. The elder ones more often emphasized the teachers' professionalism, love for his/her job and the importance of the clear explanation. The features of a good teacher identified in this study are similar to the ones described in Iván Falus's

previous works. (Falus, 2003) Many students are of the opinion that it depends on the teacher if they like a subject. The enthusiasm, the professionalism of the teacher and the extent of fascination can facilitate the love for the subject, as well as the establishment of engagement toward the school or the given field of science.

“The clear task of the good teacher is to motivate, that is... The teaching material can be learnt from textbooks and there are different new developments, and we might have robot teachers in the future, so the only difference is the fact that there is an empathetic person who is able to motivate; it is the most important task, I think.” (Interview 8)

“I expect the teacher to see me as a human person, as well as an individual and not just one of the students.” (Interview 40.)

“He/she is supposed to know jokes, understand the kid’s points, but the lesson shall be enjoyable” (Interview 6.)

“The example of the best teacher is my Italian language teacher; she is a very intelligent lady of her middle age, committed to the language, knows a lot about it, interested in the culture and visited the country several times. She organises trips... interesting and exiting excursions every year. She is very good at grammar, listens to us and tries to teach through her examples. She tells us funny stories.” (Interview 20.)

The responses clearly show that the good teacher is child-friendly, cares for the students’ whole personality and human needs and pays attention not only to the cognitive development of the children, but to their emotional world as well. They care about the class as a community, as well as the relationships among the children, which they also improve and thus form a basically humanised type of school. The teacher focuses not only on the transfer of the centrally determined teaching material and the schedule but the social relationships, the human factors, and cares for the students’ emotional life as well. The interviews proved that the students expect personal communication, a frequent “emotional support”, as well as the effective assistance to solve conflicts. A teacher can be an encouraging, hope giving, motivating, supporting and stimulating person. (Maholmas, 2014) It provides an emotional security, relief for them that there is someone who understands their joys, sorrows and desires in the school. The conversation is important to prevent problems but listening to and understanding each other is vital from the point of social skills also. (Cowie et. al, 2004)

“... We can discuss our problems with the teacher, and she understands us... It means that a lesson of complaints - as we call it - would be beneficial. ... it can help the students emotionally. We can understand better what is happening to us every day through discussing our problems and difficulties - I think - because I feel much better if I can tell someone what I am concerned for.” (Interview 20)

“A good teacher explains what I cannot understand again and again and does not tell me off saying why I did not pay attention and is helpful and supportive and waits for me if I am working more slowly.” (Interview 2)

Although, it was not the purpose of the interviews to assess their teachers, the stu-

dents made comparison on the basis of their experience undeliberately. We could draw a conclusion from the replies that a teacher can be either a positive model for many of them or a reason of unpleasant feelings, fears and stress. The unfair attitude results negative feelings of students, burdens them psychologically and slowly discourages the student from the subject and ultimately from the learning. This was found in the study completed by Hunyady, M. Nádasi, Serfőző (2006) and proved by this recent work as well. This problem can establish communication barriers and objects between the parties. The risk of turning-off from learning and school is especially dangerous since one of the most important purposes of the compulsory education is to establish the life-long learning and facilitate the student to learn later when it is not compulsory for them anymore. Furthermore, it is rather important for society to have as little drop-outs as possible. The pleasant school atmosphere and the good teacher-student relationship are of high importance in the prevention of drop-out.

“The chemistry teacher is rather fearful and is rude to everybody but anyway has a good heart, but lots of us fear from his attitude... it is quite common that he approaches to the student unfairly and nobody wants to go to him to be handled unfairly again.” (Interview 8)

The interviewed students expect their teachers to be computable, plannable, establish stable framework, as well as to declare the schedule at the beginning of the term and check them according to it instead of using unexpected tests. One of the respondents mentioned as a positive example that all of them have already been realized in his school saving the students from many stress factors, negative feelings and anxiety. Further expectations from teachers were the willingness to improve their professionalism permanently and use the modern IT-technology frequently during the lessons. They think that the ICT-skills and the computer assisted teaching can bring the older and younger generations closer to each other. The knowledge of the internet-based programs got especially important during the pandemic and the appropriate skills improve the students' satisfaction and bring the different generations closer to each other. The teachers being more open to the novelties can understand young people better.

The relationships among students

Like the good teacher-student relationship and the pleasant atmosphere are vital during the school years, the characteristics of the relationships among students are determining factors of the everyday school life. Hervainé (2015) is of the opinion that the well-being in the school is focusing on the care, the listening to students, the human relationships and the communities. Friendships are established during the school years; the students learn from each other, while their social competencies and interpersonal skills are improving. The individual gets social chances within the frame of school socialization. The students can establish more positive relationships in a pleasant class atmosphere providing a factor of mental hygienic health protection for them. (Meleg, 2005, T. Slee, Skzypiec, 2016) There are

less absences and illness in a pleasant atmosphere and the community teaches acceptance and how to fit in. The quality of the teacher-student relationship affects the features of interpersonal relationships among students. The qualitative school is supposed to be a network of accepting - inclusive - communities and provides the feeling of belonging and support for all students independently of its individual characters. (Newland et. al., 2019) An accepting class provides joy and well-being for students and the common activities and works are a kind of award for its members. The help and assistance to each other are much more common among the classmates in a positive atmosphere. The friendships ease the effects of school stress and provide a mirror for the developing personality. At this age friendship means the classmates for the students.

"I can hardly wait for the start of the new school year during the summer holiday so as I can meet my friends every day again. That is what I like in school." (Interview 15)

"If somebody gets behind, the teachers are ready to explain it him/her or let him/her stay in the school in the afternoon and we, the students help our fellows to understand the lessons." (Interview 20)

Several respondents mentioned that the acceptance of each other, the kindness, the polite behaviour, the helping attitude towards each other, the positive attitude to learning in the class of a good school were important for them because these can provide a kind of encouragement for them. A good community has the power of maintenance and provides support and connection, as well as the power of belonging to somewhere. It turned out that the students are keen on doing cooperative exercises when they can work in pairs or teams. Some non-required features were also mentioned, such as banding, exclusion, jealousy, and the verbal and physical aggression towards others that do not facilitate the balanced relationships. They are required to keep contacts, play together, have common programs, be friends and help each other in out-of-school time.

"It is important to have fun during and out of the lessons, have common hobbies, we could more often play football, Xbox at the weekends." (Interview 28)

The teaching material and the way of teaching

It has been a discussion in pedagogy for a long-time what content and subjects should be and to what extent should they be taught by the school. In relation to this question, the overload of students was often mentioned. Most of the respondents think they have too many lessons every day; the ideal school should decrease it to provide a balanced load for them. Many of them complained of being tired.

"We seem to learn more or do the homework than the adults work. We arrive home in the afternoon and start to learn and do the homework. It often lasts till evening....5-6 lessons are supposed to be ideal in primary school so as we can have private life and time for anything out of school." (Interview 12)

"The teaching material is so long that we cannot often complete it." (Interview 36)

The respondents would like to have less lexical teaching materials but more practical and funnier exercises and skill developments during the teaching process. They agree that an introduction of some new lessons could meet the modern requirements of the 21st Century and the society of today, as well as their personal interests much better. The psychology, political and social sciences, as well as robotics were mentioned for the subjects they would like to learn. The respondents are of the opinion that a quality school is supposed to be open to the modern ways of teaching, the regular application of info-communication tools and the more frequent usage of spots out of school. It is supposed to provide less facts but much more useful and practical knowledge and skill improvement.

Many of them think that a more frequent out-of-school exploration, interactive museum pedagogy and participation in Zoo lessons, a lot of school excursions, watching movies being in connection to the lessons, theatres, forest schools, playground programs and out-of-school sport can contribute to the love for school. The need to open to out-of-school lessons and spots was mentioned several times. The students emphasized active learning, more frequent participation, action, the importance of experience and positive emotions. The students want to act and prove their skills. And, if it is up to them, they want to have some more extra courses and increase the number of free-to-choose lessons. The out-of-school programs fit in the teaching material very well but make the lessons more interesting and richer, as well as help the students get into the details at the same time. The need to be close to nature was mentioned from different points of view; one of them was the nursing of plants, the observation of their growing, gardening, while the other was having breaks in a pleasant environment or the destination of excursions.

"We might go into nature to observe it. The quick tests have no sense, anyway. The purpose of a test in a language lesson would not be to check if we had learnt the words but to choose a given topic and have a conversation about it. I love those lessons when the interactive board is used because it helps to remember the information, I believe." (Interview 28)

"It should provide such experience for the city kids, they have not ever had. Well, it would be a great idea, if we visit a village during the course to milk a cow and feel the atmosphere of the village life. A horse-riding and archery would be great also." (Interview 18)

Young primary school pupils are keen on playing and listening to tales during their lessons, while the older ones would like to get help and points to establish their future, learn the different professions and choose the best one for them. The students' responses show that play and the playful way of teaching should be more frequent in the schools and part of all subjects.

"I would like to learn more about the present and the future" (Interview 15)

"We should learn more about ourselves and how man is "operating". I would like to learn psychology and about the current political system." (Interview 17)

The respondents are of the opinion that a good school is based on conversation, focuses on the future and its modern way of thinking maintains the desire for learning and curiosity. It should rather apply the interactivity and base the ways of teaching on the students' questions, needs for communication, discussions and

actions.

“If the number of students is not too high, we can sit in a circle in the class; it would be much-much better.” (Interview 28)

“we could make a circle or smaller teams easily and quickly according to the teacher’s points and the requirements of the task” (Interview 18)

An other important point of the respondents was the increased need for creativity, that is, they would like to have more of such types of lessons and tasks where they can prove their creativity and imagination (e.g. cooking, craftworks, arts, creative writing). It was mentioned several times that they wanted to get practical skills that can be used in everyday life, as well as more help to solve the everyday problems (such as official things, understand the world of authorities, labour knowledge, gardening). Furthermore, they want to gain experience and try out new activities.

“It would be beneficial to learn how to use cash, pay a check, live without wasting money, it is also very important not to collect everything in plastic, not to burden the Earth and not to waste. We would like to listen to their experience and watch how they could manage to build up a house, arrange a garden and how they could reach the different levels of their lives.” (Interview 20)

The compulsory readings were also criticised: *“I do not really like the old ones for many of them seem to be a mess, I would like to read modern and clearer books, even Hungarian folk-tales, but anything, which is newer and having more sense from my point of view.”* (Interview 2)

This quotation above shows clearly that the language of teenagers and the language of compulsory readings are completely different and the latter one is completely unclear for many students. This student has clearly expressed the need for changes in this field.

The physical environment of school

Positive human factors are completed with appropriate objectives and infrastructural conditions in a quality school. The building, the facility, the internal and external environment of a school can influence its evaluation, as well as the well-being of students. The beautiful and harmonic environment generates positive feelings (Dagmar, Soo, Liis-Marii, 2019), as well as its attractive features can contribute to the appropriate conditions of learning and teaching.

It was a general requirement for the institution to be spacy, light and sun-lit, as well as to have pleasant and happy facility to generate harmonic impression and positive feelings. The students expect colourful, friendly and happy external and internal environment. The schools shall have enough external and internal rooms meeting the students’ number and age. The facilities, the furniture are comfortable and ergonomically designed. The classrooms are decorated by the teachers and the students and the students’ ideas are appreciated. A green area of reasonable size is provided and they care for the grass, the trees and the flowers in the school yard and participation in gardening. The vicinity of nature, the flowers and the gar-

den were of high importance in the respondents' replies. The need for gardening and learning how to grow different plants within the frame of the lessons was mentioned several times. Many of them mentioned the need for cleanness, order, hygiene, as well as the care for nature. Although the young pupils mentioned the playing and the school playground because it is very important for their age, the older ones require the different playing activities in the school as well. More room should be provided for moving and sport activities, but even for quiet relaxation, too.

"I would like to build a real playground with swing and jungle gym in the school-yard and plant a lot of trees and flowers around, and, of course, a small vegetable garden. We could water it." (Interview 34)

"Table football would be great!" We miss it really, and I have heard that other schools have slot machine to sell Túró Rudi (a kind of Hungarian sweet curd cheese rod with chocolate cover). Of course, they are not vital, but can make the breaks better. Perhaps, some armchairs or puffs can be placed in the corridors." (Interview 13)

I think, it is important from the point of the environment to have trees and green plants where we can have our lunch in a beautiful environment during lunch break. It makes us more willing to go to the next lesson. It is really important because we do not really have the chance to enjoy the beauty of plants in the city." (Interview 20)

"Silence, fresh air, a big room and a calm conversation in small groups are very pleasant during breaks." I always get fresh outside." (Interview 39)

A smaller group of respondents described the features of the school and its environment they do not want and what they want to avoid: *"it shall not be ruined!" "it is not the desert we want to see" "we need grass and not an empty place", "no concrete is needed"* – said many of them referring to the fact that an empty, bald place is not suitable for an institution that transfers science and culture.

"It shall be designed but not in such a way as in 1900s when the walls were white and the teacher was in height and everything was sad, it shall be home-like." (Interview 6)

They imagine a nice place where they can enjoy themselves, be happy and express their emotions instead of a sad and old-fashioned school building and concrete-covered school yard. The students are of the opinion that *"hot chocolate machine", "movie", "slide", "football ground", "volleyball ground", "bicycle course", "swing", "scooter course", "swimming pool", "well equipped gym with training facilities"* shall be found in an ideal school. The students, mainly the boys, mentioned sports in connection to school. They want to move, play football, basketball and handball during the breaks. Meanwhile, many of them mentioned meals, and the improvement of its quality, as well as a good canteen and buffet. The yard means the place of free movement, where they can forget about their duties, relax and feel the freedom for the respondents, and it is important for them to be outside and spend their breaks in a nice and shadowy environment. Younger pupils completed their wishes with playful elements and creative ideas: *"The bell is fairly loud. It has a melody like in a tale and can be changed to be completely different on each floor."* (Interview 35)

Similarly to human relationships, many of them compared the school environment of their actual school and the ideal one. The general hygienic condition of toilets and basins, as well as the general lack of security were mentioned in this context. Many of them think that the ideal and real school atmosphere are not often similar. “*well, the toilets, uhm... Many students go to the toilet in the breaks, and we need much more. And there are no locks on the doors and toilet paper and soap are missing.*” (Interview 6)

A quality school has a clean and arranged environment and its specific features help to maintain a healthy spirit and body. The environmental factors and the physical conditions influence the behaviour, the way of thinking about and the attitude towards school and provide a basic condition for learning and teaching. The cleanness of the public areas and hygiene are especially important at the time of a pandemic.

To sum up, the interviewed students replied honestly and expressed their requirements and their feelings and wishes about school. We may say on the basis of the study that a good school is basically humane, children friendly, based on the consideration and satisfaction of the basic human needs during the teaching, as well as transfers the required knowledge and improves the skills from the students' points. It means that it belongs basically to the humanistic pedagogy and psychology that observes the whole human being and the child's internal needs and uses it as a basis for planning, organising and completing the teaching processes. The good school observes the students' body, spiritual and social development, their human relationships and their personality as a whole. Student satisfaction is provided by the *holistic* approach when the human being, i.e the student, together with his/her cognitive, emotional and social features as a complete complexity, is the focal point and has a positive aspect. The respondents are of the opinion that a school described by them is a kind of institution that in many aspects is similar to the world of reform pedagogical schools and applies those values that can be applied in the frame of a traditional school. It provides a chance for child activity, action, creativity, experience and is open to the out-of-school teaching activities, improves the human relationships and emotions, as well as reaches the emotions. Its positive attitude establishes bonds to learning and facilitates the establishment of life-long learning.

Literature

Batini, Frederico, Marco, Bartolucci, Ermelinda, De Carlo (2019): *I Feel Good at School! Reducing School Discomfort Levels through Integrated Interventions*, Athens Journal of Education, 3. 209–221.p.

Cowie, Helen et. al. (2004): *Emotional Health and Well-being. A Practical Guide for Schools*. London: Paul Chapman Publishing.

Dagmar, Kutsar, Soo, Kadri, Liis-Marii, Mandel, (2019): Schools for Well-being? Critical Discussions with Schoolchildren, *International Journal of Emotional Education*, 1. 49–66.p.

Falus Iván (2003): A pedagógus In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika elméleti alapok a tanítás*

tanulásához. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 57–77.p.

Hervainé Szabó Gyöngyvér (2015): *A jóléti közpolitika a 21. században*. Székesfehérvár: KJF.

Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária, Serfőző Mónika (2006): „*Fekete pedagógia*”, Argumentum, h.n.

Klein Sándor (2002): *Gyermekközpontú iskola*. Budapest: Edge 2000.

Mahomas Valerie (2014): *Fostering Resilience and Well-being in Children and Families in Poverty*, Oxford: Oxford University Press.

Meleg Csilla (2005): Egészségtámogató iskolai környezet, *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 58–70. p.

Newland, A. Lisa (et.al.) (2019): School Climate, Emotions and Relationships: Children's Experiences of Well-Being in the Midwest US. *International Journal of Emotional Education*, 1. 67–83. p.

Rayman Júlia, Varga Aranka (2015): Reziliencia és inklúzió. *Romológia*, 10. 9–28.p.

Rogers, Carl (1989): *A tanulás szabadsága a 80-as években*. Szeged: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.

T. Slee, Philip, Skrzypiec, Grace (2016): *Well-being, Positive Peer Relations and Bullying in School Settings*. Springer.

Virta, Arja, Virta, Marjaana (2015): What to Change? – How to Have Influence? Children's Ideas about Exercising Power and Participating. *Journal of Social Science Education*, 2. 81–91.p.

Intermedialitás az irodalomban – elméleti és gyakorlati áttekintés

Molnár Bálint

Intermediality in literature – theoretical and practical overview

Abstract

This paper discusses the question of intermediality on both theoretical and practical level. It aims to summarize and examine different studies that deal with intermediality. Written texts and literature are of the nature of intermediality, therefore the research focuses on the literary varieties and operational principles of intermediality. Screen-play-like narrative and the application of video-making techniques are mentioned as examples of cinematographic methods in literature which are also discussed in this study. Furthermore, the correct interpretation of both adaptations and the process of adaptation are emphasized. The paper also underlines that the relationship of literature and films must be placed into a proper theoretical context. The study attempts to prove that written texts are intermedial or cultural techniques that can broaden the borders of literature with the contribution of different media such as text, picture, moving image, music and press organ.

Keywords: intermediality; cinematographic methods; adaptations; medium

Kulcsszavak: intermedialitás; filmes eljárások; adaptációk; médium

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Studies of Literature – Comparative Study of Literature

DOI: 10.36007/eruedu.2021.4.93-103

Felütés

Az irodalom- és kultúratudományban, a színház- és filmművészeti iskolákban, de általában minden művészeti tudományban az intermedialitás az utóbbi évtizedekben központi elméleti fogalomként vált. Maga a kifejezés a médiumok és művészetek közötti kölcsönviszonyokra, interakciókra értendő, melyben a médiumok felülírják, transzformálják és kimozdítják egymást (Dánél – Sándor 2018, 283–284). Pethő Ágnes az intermedialitás szűkebb értelmezése alatt a szövegek egymásra utalását érti, melyet multimédiális intertextualitásnak nevez, tágabb értelemben pedig a közlési csatornák szintjén érzékelhető összeszővődések (pl. szöveg és kép, kép és zene, írás és beszéd viszonya) médiumközi kiterjedését határozza meg (Pethő 2002, 8). A definícióval kapcsolatban nem hagyhatjuk ki Irina O. Rajewsky megfogalmazását sem: „az adott médiatermék egy másik, konvencionálisan eltérő médium elemeit vagy struktúráit tematizálja, idézi vagy imitálja saját médiaspecifikus eszközeinek felhasználásával” (Rajewsky 2005, 53). Ezt a meghatározást a ké-

sőbbiekben azonban még pontosítanunk szükséges. Az intermedialitás kifejezés egyébként tágabb esztétikai és technológiai területet is jelöl, hiszen nemcsak a hagyományos művészetekre (zene, képzőművészet, irodalom, film, fotográfia) összpontosít, hanem bátran nyit más kortárs esztétikai formák, például a performanszművészet és a digitális költészet felé, de ugyanígy a reklám, a politikai kampányok vagy a tömegkommunikációs médiatartalmak is helyet kaphatnak a fogalom tágabb értelmezésénél.

Az intermedialitás mindig is a médiatudomány részét képezte, beleértve tehát az irodalmi szövegek médiumát is. Jay David Bolter és Richard Grusin szerint minden médiummü összekapcsolódik más médiumokkal, mivel a kommunikáció egyetlen csatornája sem működik elszigetelten (Bolter – Grusin 2000, 15). Azért, mert az új médiumok mindig is a régebbi formákból alakultak ki, minden médium intermedialis (egy film például másodpercenként 25 fényképet tartalmaz). A digitális technológiák gyors terjedése és az analógról a digitálisra való átállás miatt a médiumok egyre inkább összekapcsolódnak. Így válik egyértelművé az, hogy az intermedialitás alól az irodalom sem lehet kivétel: más médiumokhoz hasonlóan az irodalom is magába foglalhatja további médiumok hatásait, és más médiumokban akár tovább is terjedhet. Maddalena Pennachia Punzi szerint az, ahogyan egy „irodalmi üzenet” képregény-adaptációkban, hangoskönyvekben, filmadaptációkban és videójátékokban reprodukálható, az „irodalmi intermedialitás” egyik formáját képezi (Pennachia Punzi 2007, 9). De jó példa lehet továbbá a könyvborító is, mely rendkívül fontos szerepet tölthet be, s mely a szöveg és kép kapcsolatának köszönhetően sok esetben intermedialis alkotásként (is) működik.

Elméleti áttekintés

Az intermedialitás egy olyan elméleti fogalom tehát, melynek köszönhetően az irodalmi szövegeket a médiahálózatokban betöltött szerepük alapján szisztematikus módon, történeti szempontból is vizsgálhatjuk (Rippl 2005, 19). Az efféle kutatások lehetővé teszik a jelentésképzésben végbemenő komplex mechanizmusok vizsgálatát, valamint az inter- és multimedialis konstellációkon keresztül a fókuszba helyezi a nyelvi elemek, illetve modellek működését más médiumokban (Rippl 2005, 19). Mindezzel együtt nem válogat az alkotások között, hanem bátran nyúl a populáris kultúra és az új média termékeihez is (irodalom, újságok, opera, popzene, festészet, film, képregény, filmművészet stb.), és képes a megfelelő (pl. kultúrtörténeti) kontextusba helyezni azokat. A különbségeken túl egyre inkább a médiumok közötti átfedésekre és hálózatokra, valamint a kulturális funkcióira is összpontosít.

Irina O. Rajewsky az intermedialitás gyakorlatának három típusát különbözteti meg:

1. Mediális transzpozíció: egy adott médiatermék átalakítása egy másik médiumba, pl. filmadaptációk vagy regényadaptációk által. Ez a változat magába foglalja a médiatranszfer és a médiaátalakítás valamennyi folyamatát, így pl. az írott drámai szöveg színpadi előadását is.

2. Médiakombináció: ide tartozik a szöveg és kép, szöveg és hang, valamint a szöveg, kép és hang (pl. színház, opera, film vagy különféle performanszok) multimedialis párosítása, amelyben különböző médiumok vagy mediális artikulációs formák keveredése figyelhető meg.

3. Intermediális referenciák: más médiumokra való utalások használata e médiumok technikáinak utánzásával, tehát amikor egyértelműen felismerhetővé válik egy másik médiarendszerre való utalás. Ilyen például az ekphraszisz, vagy a zenei elbeszélés és az úgynevezett filmes írásmódok (Rajewsky 2005, 51–54). Ez a változata az intermedialitásnak leginkább az irodalomra jellemző. Lényeges szem előtt tartani, hogy az intermediális referenciák a gyakorlatban nem két különböző médium együttműködését jelentik, hiszen csak egy médium van jelen – a mi esetünkben az irodalmi szöveg –, és az tartalmaz utalásokat más médiumokra. Itt érdemes lehet megemlíteni Gabriele Rippl felosztását is, aki már külön beszél irodalmi intermedialitásról, melynek ugyancsak három formáját különbözteti meg: az első esetben szerinte a szöveg és kép egyszerre van jelen, mint például olyan irodalmi szövegekben, melyek fényképek vagy festmények lenyomatát is tartalmazzák; a második esetben a szöveg és kép már úgy van jelen egy időben, hogy egységet is alkotnak, mint például a képversek esetében; míg a harmadik változat lényegében ugyanaz, mint Rajewsky felosztásánál, tehát amikor a jelenlévő médium más médiumokat és annak technikáit idézi vagy imitálja (Rippl 2010, 42–43).

Az egyre több kiváló szakirodalomnak köszönhetően tehát világossá válik, hogy az írott szövegek és maga az irodalom intermediális természetű, és médiumközi kiterjedésben van. Irodalomtörténeti szempontból az intermedialitás végigkísérte az irodalmat, ám a technikai médiumok megjelenésével a működése megváltozott és egyértelműen felgyorsult: „A 19. században pl. az irodalom többnyire optikai és akusztikus médiumot helyettesített, majd az optikai médiumok és a gramofon megjelenésével a helyzete megváltozott, majd megjelent az írógép, ami szintén beleszólt az írásfolyamatokba. A 20. század elején aztán az irodalom a gramofonnal és a kinematográffal, majd később a számítógéppel kezdett versengésbe.” (H. Nagy 2018, 9) Ezért megállapítható, hogy a mai irodalmi alkotások elemzésénél szinte már megengedhetetlen, hogy kihagyjuk az intermedialitás szemszögéből történő vizsgálódást, ugyanis a szerzők nem tudnak teljes mértékben elszigetelődni az őket körülvevő médiumok hatásai alól. „A könyv átviteli és tároló monopóliumának a megszűnése, illetve a könyv ún. poszthermeneutikai gyakorlata egy ideje tehát a számítógépipar és a filmgyártás technomediális környezetében tanulmányozható releváns módon. Erről a regény médiatechnikai váltása és a transzmediális világépítés elterjedése egyaránt tanúskodik.” (H. Nagy 2018, 9)

A 20. században több médiaelméleti iskola is váltotta egymást, az irodalom- és kultúratudomány szempontjából pedig az egyik legfontosabb Friedrich Kittler médiaarcheológiája. Jelen tanulmányt figyelembe véve az ő elméletének jelentős mozzanata számunkra annak a kérdésnek a vizsgálata, hogy az elmúlt kétszáz év technomédiái hogyan és miképpen befolyásolják az emberi észlelést és megértést. Kittler a szövegeket emberekkel összekötő diszkurzív és mediális intézményeket vizsgálja, amelyben nem tételeződik értelem és médium egysége. Abból indul ki, hogy az értelem és médium szétkapcsolható, tehát nem kell feltételeznünk az

egyiket a másik leírásához. Ez az elmélet szemben áll a hagyományos értelemben vett szövegkezelési eljárásokkal, tehát magával a hermeneutikával és annak alapfogalmaival, az interpretációval és a megértéssel. „Egy olyan anti- vagy poszthermeneutikainak nevezett olvasatot kínál, amely az egyes médiumok működés módjára kérdez rá, míg a hermeneutikai diskurzust, megértést és interpretációt már a médiumok által közvetített üzenet (információ) tartalmára vonatkoztatja, nem pedig magának a médiumnak a működés módjára.” (Németh 2020, 9) Ezekből az előfeltételezésrendszerekből származnak azok a megállapítások, amelyek Kittler látásmódját szervezik: „Kittler számára az irodalom híradástechnika, és így mind az irodalom, mind az azt feldolgozó irodalomtudomány legkisebb egységei, elemi építőkövei a médiumok által rögzített adatok.” (Kelemen – L. Varga 2014, 1)

Kittler életművének köszönhetően a médiatechnikai felfogás a kultúrát kultúrtechnikák összességéként határozza meg, valamint magát a kultúra fogalmát is jelentős mértékben újraértelmezi (Tamás 2018, 299). Egyrészt a kultúra működését írásrendszerek, kommunikációs formák, híradástechnikai csatornák összességéként definiálja, másrészt elméleti és történeti elemzésben is közel kerülnek egymáshoz a különféle művészi alkotások olyan más területekkel, mint pl. a katonai híradástechnika vagy a számítógépes szoftverfejlesztés. Harmadrészt pedig az embert alkotó „test” és „lélek” mellett az érzékelés és az emlékezet is médiatechnikaként válik értelmezhetővé, így „a kultúra mint »a lélek gondozásának« technikája az ember mint ember technikai feltételezettségének logikus következményeként lesz leírható.” (Tamás 2018, 299)

Az elmúlt két-három évtizedben a digitális technológiák gyors terjedése egyre szorosabb kapcsolatot teremtett az úgynevezett új médiumok között, felgyorsítva az üzenet mozgását a teljes kommunikációs rendszeren keresztül. A bináris számjegyek nyelvén átkódolt képek, hangok, írott szövegek „szabadon keringhetnek” olyan különböző médiumokban, mint a rádió és a televízió, a személyi számítógépek, laptopok és mobiltelefonok stb. Az analógról a digitálisra való átállás az, ami korszakos különbséget teremt, s melynek döntő következménye van az irodalomra nézve is. Egyáltalán nem lehetetlen tehát, hogy a digitalitás korában alkotó író és olvasó ember teljesen másképp viszonyul a szövegekhez, más eljárásokat alkalmaz a feldolgozás és előállítás során, mint a technikai médiumok időszakát megelőző korszak szerzői és olvasói (Kelemen – L. Varga 2014, 7). „Számos, immár klasszikussá vált könyv- és olvasástörténeti munka kimutatta, hogy a mediális változások radikálisan újrakonfigurálják a szövegekkel való foglalatosság médiumokra épülő és médiumokban végbemenő gyakorlatait.” (Kelemen – L. Varga 2014, 7)

Az tehát, hogy az irodalmi mű nem monomediális és más médiumokkal is együttműködik, a gyakorlatban úgy nyilvánul meg, hogy az irodalmi szövegek és az azon belül fellelhető nyelvi jelek más-más médiumokkal (pl. vizuális, akusztikai) állnak szoros kapcsolatban – sokszor attól függően, hogy épp melyiket kívánják játékba hozni. Jó példa erre Bret Easton Ellis Glamóra című műve, mely a regény médiumán keresztül további médiumokat is megidéz és játékba hoz. Nagyon fontos hangsúlyozni ugyanakkor, hogy az intermedialis effektusok ebben a regényben nem az eredeti médiumok bevonását jelentik, hanem azok imitációját (Fodor – L. Varga 2012, 176). Tokai Tamás egy tanulmányában az intermedialis jelenségek

vizsgálatakor Werner Wolfra, a Grazi Egyetem professzorára hivatkozva kiemeli, hogy ezek két részre oszthatók aszerint, hogy egyetlen alkotáson belül vagy azok egymáshoz való viszonylatában nyilvánulnak meg. Amennyiben az alkotáson belül jelennek meg, akkor beszélhetünk intermedialis referenciáról, melyben további két altípussal, az intermedialis tematizációval, valamint – imitációval találkozhatunk, de ugyanitt jelenhet meg a plurimedialitásnak nevezett kapcsolódási forma is, mely alatt a médiumkombinációt és a médiumötvözetet értjük. Ezek alapján beszélhetünk tehát az alkotásokon átívelő intermedialitás két alváltozatáról, a transzmedialitásról, valamint az intermedialis transzpozícióról (Tokai 2012, 422).

Tokai Werner Wolf 2002-es elméletét idézi, ezért tartom fontosnak megemlíteni Irina O. Rajewsky újabb definícióját az intermedialitásról – mely tulajdonképpen Werner Wolf elméletének rövidebb, tömörebb kiegészítése –, s melyet a bevezetőben már említettem, szerinte ugyanis az adott médium egy másik, eltérő médium elemeit tematizálja, idézi vagy imitálja saját eszközeinek segítségével (Rajewsky 2005, 53). Tokai értelmezését is alapul véve érdemes lehet szétválasztanunk ezt a kijelentést és külön tárgyalni a benne említett mozzanatokot, ugyanis az intermedialitásnak több módzata van például aszerint is, hogy a kapcsolt médiumok milyen viszonyban vannak egymással. Az egyik leggyakoribb változata tehát az, amikor az egyik médium tematizálódik a másikban, vagyis magában az irodalmi szövegben felhalmozódnak az egyes médiumok (bizonyos elemzések, melyek az intermedialitás szemszögéből vizsgálódnak, gyakran megragadnak ezen a síkon). A másik – és a számunkra lényegesebb – változat viszont az a jelenség, amikor egy médium egy másik médiumon hagyja a „nyomát”, amikor bevonja a másik médium valamilyen tulajdonságát, illetve imitálja azt, vagy éppen reflektál a mediális különbségekre. Bret Easton Ellis esetében ez leginkább a kliptechnikában (Nullánál is kevesebb; Amerikai Psycho), valamint a forgatókönyvszerűségben és a film médiumának megidézésében (Glamoráma) nyilvánul meg. A fentebb említett Bolter–Grusin páros elméletéből kiindulva tudjuk azt is, hogy minden médiumnak szinte kötelező jelleggel megképződik a másika, mely az eredeti médium szubverzióját, illetve megelőzőttségét jelöli. „Ez a megelőzőttség a más médiumok, pontosabban más vizuális, akusztikai stb. tapasztalatok általi kettős, eldönthetetlen megelőzőttséget jelenti, amely az adott mediális konfigurációban egy másik médium »nyomaként« is aktivizálódhat.” (Lőrincz – Smid 2018, 420) Azt, hogy a mediális átvitelek során egy másik médium „nyoma” hogyan jelenhet meg, Lőrincz Csongor kiválóan megfogalmazta: „Például a nem rögzíthető, nem észleléskötött képesség effektusai a szövegben, és viszont, a szöveg textuálisának bármiféle vizualitást dekonstruáló mozzanatait, a hang vizuális »beírása«, kép és hang technikai kölcsönössége stb.” (Lőrincz 2003, 160) A médium funkciója ugyanis nem merül ki a feljegyzésben és tárolásban, hanem szerteágazó rendszere révén létrehozhatja annak ún. „kvázi-másolatát” is.

Filmes eljárások az írott szövegben

Az elméleti háttérnél maradva feltétlenül fontos megjegyeznünk, hogy Rajewsky tipológiája olyan eszköztárként is szolgál, amely segít felismerni és bizonyítani a filmes eljárásokat az irodalomban (Rajewsky 2002, 158–162). Ahhoz, hogy képesek legyünk azonosítani a filmszerűségeket egy adott irodalmi szövegben, elképzelésünknek kell lennie arról, hogy mik lehetnek ezek, vagyis eleve elég jól kell ismernünk a film médiumát is. Kifejezetten az előnyünkre válhat az is, ha tisztában vagyunk az alapvető filmes szakkifejezésekkel, melyeket pl. Bret Easton Ellis is előszeretettel alkalmaz és épít be a szövegvilágába, legyen szó a különböző vágásokról („smash cut, jump cut, match cut”), beállításokról (légi felvételek, közelképek, mozgó-, illetve követéses felvételek) vagy kameramunkálatokról (panorámaképek, pásztázás, fókusz- és perspektívaváltások, zoom). Ide tartoznak továbbá a különféle montázsok, a hangsáv és a kép összhangja, a lassú és gyors váltások, az állóképek, a blankolás, a képernyőkép stb. Nézzünk meg néhány példát a gyakorlatból: „Lassú áttűnés, és máris azt látjuk, hogy Price szökellve fut fel az elegáns kis műemlék ház lépcsőjén...” (Ellis 2016a, 17), „Pillanatkép Chloe lakásából (a belső teret mintha Dan Flavin tervezte volna)” (Ellis 2016b, 62). Eredeti megfogalmazásban még inkább hatásosak ezek az elemek: „Like a smash cut from a horror movie – a jump zoom” (Ellis 1991, 292), „Smash cut and I’m back in the kitchen” (Ellis 1991, 11). Ezek az explicit hivatkozások a regényekben egy másik médiumra utalnak és jelzik a filmes elbeszélésmódok működését. Ezzel az eljárás móddal az irodalom és a film közötti hasonlóságokat közvetlen megjegyzésekkel (pl. egy szereplő vagy egy narrátor által) hozzák létre. Ezt teszi például Victor Ward, a *Glamoráma* narrátora is, aki az olvasóval többször is egyenrangú pozícióba kerül és egy szerkesztett film befogadójaként jelenik meg, tájékoztat bennünket az akusztikai („aláfestő zene”) és vizuális („felvétel a klubról, felvétel a Hozanról”) elemekről, majd a filmet szemlélő pozíciójából „visszasétál a képbe”, azaz szereplői pozíciójába (Fodor – L.Varga 2012, 181):

Külső felvétel a Hozanról. Rövid snitt rólam, ahogy odabent ebédelek, és a Christian Bale-hasonmás elsétál mellettem, de nem veszem észre, mert a közelben elhaladó géppisztolyos rendőröket figyelem, és mert elvonja a figyelmemet az elszibbadt karom. Snittek rólam, ahogy megyek a Rue de Fourey-n a Szajna felé. (Ellis 2016b, 446)

Ezeket a módszereket akár utasításoknak is vehetjük arra nézve, hogy a regényt filmként „olvassuk”.

A nem explicit filmes hivatkozásokat Rajewsky „transzpozícion keresztüli hivatkozásnak” nevezi (Rajewsky 2002, 159–160). Ezzel a technikával az irodalomban filmes elemeket idéznek, szimulálnak vagy (részben) reprodukálnak. A filmes elemek (részleges) reprodukálására az irodalomban – ahogy fentebb említettem – kiváló példa a forgatókönyvszerű elbeszélésmód vagy a kliptechnika alkalmazása Bret Easton Ellis regényeiben. Az előbbit remekül szemlélteti például a *Glamoráma*, melyben a forgatókönyv központi szerepet foglal el, sőt a regény előrehaladtával fokozatosan egyre válik az elbeszéléssel. Nem túlzás azt állítani, hogy a *Glamoráma* története

és összefüggésrendszere a forgatókönyvek és a filmes médiumok megidézésével konstruálódik, vagy épp dekonstruálódik. A regény részletesebb elemzése során tapasztalhatjuk, hogy ezzel a módszerrel az írott szöveg és a film közötti analógia rendkívül következetesen jön létre. Az explicit kifejezésmóddal ellentétben ebben az esetben az elbeszélés bizonyos szintjein már a konkrét filmes eljárások utánzásáról van szó, nem pusztán a verbális kifejezésekről (ahogy azt láthattuk fentebb a filmes szakkifejezések használatakor). Szintén hasonló a helyzet Ellis első regényében is, a *Nullánál is kevesebb* című művében, ahol a kliptechnikát idézi meg a rövid mondatok halmozása, az események közötti gyors váltakozás, mellyel így a filmes ugróvágások egymásutánját is szimulálja. Gyakran elhangzik az is, hogy Ellis fektette le a kliptechnika irodalmi kifejezésmódjának az alapjait. Gondoljunk csak az alábbi metódusokra: egymás mellé kerülő képek, színek, részletek, villámgyors információk, rövid és pergő fejezetek, áttűnések, vágások, blankolás, beállítások, dalidézetek, részletek, intertextusok dalokból. A 24 órás műsoridővel rendelkező csatornát szintén rövid, egymáshoz nem kapcsolódó klipek alkotják, melyet csak a reklámok és interjúk szakítanak meg. Az MTV állandó jelenléte nemcsak a regény felépítésében játszik lényeges szerepet, hanem a főhős és társai történetének elengedhetetlen kísérőjévé is válik. Az intermedialitás Ellis első regényében tehát úgy működik, hogy a vizuális kép és a zenék, dalok nyelvét átalakítja rövid (akár egy-két szavas) mondatokká úgy, hogy azok a lehető legjobb hatást keltsék (Baelo-Allué 2007, 155). Nem véletlen tehát az sem, hogy Ellis debütáló művét, a *Nullánál is kevesebbet* a kritikusok a megjelenés után nem sokkal már MTV-regényként kezdték emlegetni. Az MTV egyébként már önmagában is felfogható egy intermedialis jelenségnek, hiszen az akusztikai elemek (zene, hangeffektusok) és a vizuális kép (videóklip, tv, fotó), valamint a dalszövegek, reklámok, idézetek, feliratok kölcsönös összjátékának az eredménye. Ellis könyvének intermedialis jellegét szintén erősíti kortárs recepciója, mely igencsak beszédes. Larry McCarthy a *Saturday Review* számára pl. így nyilatkozott: „Ez a könyv különösen lenyűgöző. Nem is annyira olvasod, sokkal inkább nézed és hallgatod, ahogy kibontakozik.” Michiko Kakutani a *The New York Times*-ban pedig az alábbi sokatmondó megjegyzést közölte: „A *Nullánál is kevesebb* számomra egy kétségbeesett fiatalokról szóló 60 perces dokumentumfilmnek tűnik, és nem egy hagyományos értelemben vett regénynek.” (Baelo-Allué 2007, 149)

Az Ellis első regényeiben megjelenő különféle technikai megoldások a későbbi *Glamoráma* koncepcióját is jelentősen meghatározzák. A *Glamorámában* nemcsak a film és a könyvön belüli valóság határának átjárhatósága, elmosódása mutatkozik meg, hanem sokkal érdekesebb szövegjelenségek tanúi lehetünk, melyek elég gyakran túlmutatnak a „hagyományos regény” fogalmán. Az egyik ilyen érdekes játék az, amikor a könyvben szereplő filmforgató stáb „átveszi” az irányítást, majd a főszereplő a rendező utasításait kezdi el követni, s mindennek a csúcspontján megjelenik a már korábban említett forgatókönyvszerű elbeszélésmód, mellyel összemosódik minden addig általunk stabilnak vélt pozíció. A medializált világ hangsúlyozása, valamint a medialitás és a realitás felcserélése is fontos szerepet kap. A valós és imaginárius kérdése vagy az aktuális és virtuális szerepek egymásba építése, a fikciós tér megsokszorozása, a reflektált mozgóképi események és a

filmes terminológia citálása, a film médiumának megidézése, a szöveg grammatikai megalkotottsága (passzív mondat szerkezetek), a vizuális és zenei effektusok nyelvi transzpozíciója a szövegben, valamint a forgatókönyvszerű elbeszélések mind a regény intermedialis jellegét erősítik (Fodor – L. Varga 2012, 172). Baelo-Allué találóan foglalja össze az olvasottakat (látottakat): „Olyan regényről van tehát szó, mely egy filmet tartalmaz, a film pedig egy másik filmet – és mindehhez nem áll rendelkezésünkre olyan stabil narratív keret, melyben megbizhatnánk.” (Baelo-Allué 2011, 90)

Az adaptációk

Az intermedialitás jelenségét vizsgálva nem kerülhetjük meg az adaptálás, adaptáció fogalmakat sem, mely egy adott mű egyik médiumból a másikba való átültetését jelentik. Nem minden elem transzponálható azonban az egyik médiumból a másikba, hiszen vannak olyan eszközök, melyek az adott médium sajátos kifejezőmódjához tartoznak. Király Hajnal kiválóan válaszol az adott kérdésre: „A mediális különbség, amelyet az adaptáció felvet, tehát nem egyszerűen magától értetődő, az anyagi, technikai hordozók eltéréséből adódik, hanem specifikus jelentések feltűnéséből is. Így az adaptáció sem egyszerűen mechanikus transzformáció, hanem ideális esetben – Genette terminusával élve – *átesztétizálás* is.” (Király 2010, 82) Az adaptáció egyébként előfordulhat ugyanazon médiumon belül is, például irodalmi átdolgozások során, amikor korábbi irodalmi szövegeket sajátítanak el és alakítanak át. Az adaptációk egyik legfőbb tulajdonsága a változékonyságban rejlik, aminek köszönhetően mindig eleget tudnak tenni az újabbnál újabb feltételeknek, azaz adaptálódni tudnak az adott környezetben – ezért is nehéz az adaptáció fogalmát egységesen értelmezni. A „változékonyság” fogalmánál maradv feltétlenül érdemes megemlíteni, hogy Robert Stam az adaptációkat olyan „mutánsoknak” nevezi, amelyek biztosítják a forrásszövegek (pl. irodalmi szövegek) túlélését azáltal, hogy a változó – mediális, társadalmi, történeti, kulturális – környezethez igazítják őket (Stam 2005, 3; Király 2012, 10). Ami az adaptáció létmódját illeti, leginkább az ún. „közöttiség” jellemzi, nevezetesen egy könyv és egy másik médium (pl. film) közötti lét, mely során az egyes szövegek egymást keresztezik, mégpedig oly módon, hogy mediális nyomokat hagynak egymáson (Király 2010, 83).

Az irodalmi szövegek filmes adaptációi óriási népszerűségnek örvendenek, ezzel egyidejűleg az adaptációs diskurzusokban természetesen megjelenik a „hűtlenség” fogalma, az irodalom és film állandó szembeállítás, a magas művészet és a populáris kultúra közötti kettősség, az eredeti és a másolat fogalmának erőltetett alkalmazása stb. Szerencsére az utóbbi évtizedekben egyre több kiváló szakirodalom jelent meg, melyek az adaptációt „értelmező és kreatív aktusnak” tekintik (pl. Hutcheon 2006, 111) és hangsúlyozzák, hogy az adaptációk valójában többféle attitűdöt is felvehetnek a forrásszövegekkel szemben, legyen szó pl. tiszteletről, átalakításról vagy akár újraírásról. Az adaptációk elemzése során maga a médiatranszfer sem elhanyagolható tényező: az adaptációk által létrejött mediaváltások lehetővé teszik a mediális különbségek és tulajdonságok nyomon követését, vala-

mint az ilyen transzfer hozzáadott értékének felismerését és lejegyzését (vö. Bohnenkamp 2012, 18). Az irodalmi adaptációk működésének hatékonyabb megértéséhez magyar vonatkozásban elkerülhetetlen szakirodalom Király Hajnal doktori disszertációja, mely a fentebb vázolt pontokhoz keres elméleti alternatívákat, nem mellesleg az intermedialitás és a médiumelmélet kérdéseivel is foglalkozik (Király 2010).

Utószó

Tagadhatatlan tény, hogy a posztmodernnek köszönhetően fokozatosan háttérbe szorult, sőt szinte már teljesen lebomlott az ún. magaskultúra és a populáris kultúra közti éles szakadék, a minimalizmus megjelenésével pedig mindez csak még tovább erősödött. Kétoldalú párbeszédet hozott létre, melyben egyrészt a művészek, beleértve az irodalmi szerzőket is, a tömegkultúra formáiból merítettek, másrészt a tömegkultúra egyes részei egyre inkább átvették a magas művészet stratégiáit. A minimalista szerzőkre, azon belül is az ún. MTV-generációra kiváltképp jellemző (nem csak a rájuk ragasztott jelzőből adódóan) a populáris kultúrával való szoros kapcsolat. Bret Easton Ellis, Jay McInerney, Joel Rose, Tama Janowitz, valamint a későbbi X-generációs szerzők közül különösen Douglas Coupland és Chuck Palahniuk munkásságának ismerve a populáris kultúrára és a tömegmédiumokra való erőteljes támaszkodás, valamint a tömegkultúra nyelveihez (mozi, tévé, rádió, zene stb.) való fokozatos közeledés. Kisantal Tamás kiválóan összegzi az adott jelenséget, aki szerint az említett szerzők „alkalmazzák és mintegy újrahasznosítják a populáris kultúra bizonyos elemeit és eljárás módjait (például a filmes és videoklipes megoldásokat Ellis, a képregény ábrázolásmódját Coupland vagy a számítógépes, internetes médiumok működését Palahniuk és Coupland)” (Kisantal 2009, 32).

E két terület egymáshoz való közeledésével és átfedésével szorosan összefügg az is, hogy az intermedialitás egyre nagyobb szerephez jut az írott szövegekben. Ugyanakkor feltétlenül érdemes számításba vennünk Sári B. László rendkívül hasznos megállapítását is, aki szerint „a kreatív írásban gyökerező közös örökség és a posztmodernhez és a tömegkultúrához fűződő ellentmondásos viszony” lehet a magyarázata annak, hogy a minimalista szerzők szövegei intermedialis jellegűek és különösen érzékenyek a médiumok iránt (Sári 2014, 39–40). Ennek aztán az az egyik jól észrevehető eredménye, hogy a szövegekben rendszeresen előfordulnak „a más médiából származó, a nyelvi térben másképp érvényesülő elbeszélés-technikák, nézőpontok, szerkesztési elvek és ikonográfiák” (Sári 2014, 39–40). Az így született irodalmi alkotások a populáris és a tömegkultúrára jellemző stílusok, például a reklámok, zenék, filmek műfaját is keverik és használják, mindemellett kerülnek a sűrű cselekményt és a kidolgozott karaktereket, és általában érték- és bírálatmentes narrátorokat használnak.

Ahogy fentebb említettem, nemcsak az irodalomban jelennek meg a tömegkultúra egyes elemei és különféle médiumai, hanem a populáris kultúrában is egyre gyakrabban kapnak helyet az ún. magas művészet komponensei, technikái: „a ’80-as évek közepétől a különböző kulturális regiszterek kapcsolata látványosan

dinamikusabbá válik, mint korábban: nemcsak a »magas« popularizálódik, hanem a »népszerű« szférában is megjelennek az »elit« kultúra elemei, megoldásai” (Kisantal 2009, 33). Az adaptációk mellett ide tartoznak a különféle filmes és televíziós munkák is, melyek tudatosan kijátsszák saját műfajiségüket és keverik a különféle kulturális regisztereket a különböző műfaji diskurzusokkal (Kisantal 2009, 33). Kisantal Tamás erre a jelenségre reflektálva példának hozza fel és elemzi tanulmányában a *The Simpsons (A Simpsons család)* című korszakalkotó animációs sorozatot, mely amellett, hogy divatot teremtett, a későbbi rajzfilmsorozatok alapját is meghatározta. Nem utolsósorban hatással volt Douglas Coupland későbbi regényeire is, és ami még inkább érdekes a mi kontextusunk szempontjából az nem más, mint hogy a rajzfilm bizonyos filmes eljárásai hasonlóan működnek, mint a kortárs irodalom egyes megoldásai (bővebben lásd Kisantal 2009, 33–34).

Az itt felsorakoztatott kérdések és teóriák csak egy kiragadott szegmensét képezik az intermedialitás tárgykörét alkotó elméleteknek. Jelen tanulmánnyal mindössze azt a mára már egyértelművé vált tényt próbáltam meg alátámasztani, hogy az írott szövegek olyan közvetítő- vagy kultúrtechnikák, melyek az irodalom határát jóval szélesebb közegbe képesek helyezni a különféle médiumok – például szöveg, kép, mozgókép, zene, sajtóorgánium – közrejátszásával, melyek fokozatos elemzése a szinte naponta változó technikai környezet révén elengedhetetlen. Minden kétséget kizáróan megállapítható, hogy a mediális elemek és technikák hatványozottan elősegítik a szöveg, az irodalom, a különféle utalásrendszerek értékesebb elemzését. Mindehhez pedig rendkívül hasznos eljárás lehet az intermedialitás szempontjából történő vizsgálódás.

Irodalom

Baelo-Allué, Sonia (2007): *Intermediality in Literature. Bret Easton Ellis and the MTV Novel*. In: *Literary Intermediality*. Szerk. Maddalena Pennacchia Punzi. Bern: Peter Lang AG, 145–162.

Baelo-Allué, Sonia (2011): *“It’s Really Me”*. *Intermediality and Constructed Identities in Glamorama*. In: *Bret Easton Ellis. American Psycho, Glamorama, Lunar Park*. Szerk. Naomi Mandel. London – New York: Continuum, 84–97.

Bohnenkamp, Anne (2012): *Literaturverfilmungen als intermediale Herausforderung*. In: *Literaturverfilmungen*. Stuttgart: Reclam, 9–40.

Bolter, Jay David – Richard Grusin (2000): *Remediation. Understanding New Media*. Massachusetts: MIT Press.

Dánél Mónika – Sándor Katalin (2018): *Intermedialitás*. In: *Média- és kultúratudomány. Kézikönyv*. Szerk. Kricsfalusi Beatrix – Kulcsár Szabó Ernő – Molnár Gábor Tamás – Tamás Ábel. Budapest: Ráció Kiadó, 283–288.

Ellis, Bret Easton (1991): *American Psycho*. London: Picador.

Ellis, Bret Easton (2016a): *Amerikai Psycho*. Ford. Bart István. Budapest: Európa Könyvkiadó.

- Ellis, Bret Easton (2016b): *Glamoráma*. Ford. M. Nagy Miklós. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Fodor Péter – L. Varga Péter (2012): *Az eltűnés könyvei. Bret Easton Ellis*. Budapest: Palimpszeszt – Prae.
- H. Nagy Péter (2018): *Médiumközi relációk*. Dunaszerdahely: NAP Kiadó.
- Hutcheon, Linda (2006): *A Theory of Adaptation*. New York and London: Routledge.
- Kelemen Pál – L. Varga Péter szerk. (2014): Friedrich A. Kittler. *Prae* 16/4.
- Király Hajnal (2010): *Könyv és film között. A hűségelven innen és túl*. Kolozsvár: Koinónia.
- Kisantal Tamás (2009): Ellen – ellenkultúra. *Prae* 2009/2., 31–40.
- Lőrincz Csongor (2003): Medialitás és diskurzus. Az 1900-as lejegyzőrendszer. In: *Történelem, kultúra, medialitás*. Szerk. Kulcsár Szabó Ernő – Szirák Péter. Budapest: Balassi Kiadó, 156–173.
- Lőrincz Csongor – Smid Róbert (2018): Kittler, Friedrich. In: *Média- és kultúratudomány. Kézikönyv*. Szerk. Kricsfalusi Beatrix – Kulcsár Szabó Ernő – Molnár Gábor Tamás – Tamás Ábel. Budapest: Ráció Kiadó, 414–428.
- Németh Csilla (2020): *Líra – Test – Képek*. Dunaszerdahely: NAP Kiadó.
- Pennacchia Punzi, Maddalena szerk. (2007): *Literary Intermediality. The Transit of Literature through the Media Circuit*. Bern: Peter Lang AG.
- Pethő Ágnes (2002): *Képvitelek. Tanulmányok az intermedialitás tárgyköréből*. Kolozsvár: Scientia Kiadó.
- Rajewsky, Irina O. (2002): *Intermedialität*. Tübingen: Francke.
- Rajewsky, Irina O. (2005): Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. *Intermedialitás* 6., 43–64.
- Rippl, Gabriele (2005): *Beschreibungs-Kunst. Zur intermedialen Poetik angloamerikanischer Kontexte (1880–2000)*. München: Fink.
- Rippl, Gabriele (2010): English Literature and Its Other: Toward a Poetics of Intermediality. *ImageScapes: Studies in Intermediality*. Szerk. Christian J. Emden – Gabriele Rippl. Bern: Peter Lang, 39–66.
- Sári B. László (2014): *„Joe csikorgó fogsora vagyok”. Vázlat a kortárs amerikai minimalista prózáról*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Stam, Robert (2005): Introduction. The Theory and Practice of Adaptation. In: *Literature and Film. A Guide to the Theory and Practice of Film Adaptation*. Szerk. Robert Stam – Alessandra Raengo. Malden – Oxford: Blackwell, 1–52.
- Tamás Ábel (2018): Kultúra. In: *Média- és kultúratudomány. Kézikönyv*. Szerk. Kricsfalusi Beatrix – Kulcsár Szabó Ernő – Molnár Gábor Tamás – Tamás Ábel. Budapest: Ráció Kiadó, 297–301.
- Tokai Tamás (2012): Az intermedialitás mint kulturális metafora. In: *Médiumok, történetek, használatok – Ünnepi tanulmánykötet a 60 éves Szajbély Mihály tiszteletére*. Szerk. Pusztai Bertalan. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, 421–432.

Pilinszky János a digitális térben

Sárközi Balázs

János Pilinszky in the digital space

Abstract

The aim of the study is to demonstrate the philological and textual opportunities of Pilinszky's poetry in the online field. The lifework of Pilinszky is not considered among the largest oeuvres. In spite of this, there are no critical editions of the Pilinszky—poems yet. Nevertheless, everything is ready for a full-scope critical edition; the philological research has revealed the whole life of János Pilinszky. Due to Pilinszky's diverse reception and the improvement of text encoding and data representation, literary studies nowadays have a great opportunity to execute this textual task in the world of the digital studies as well. This essay attempts to recommend a modern and forward-looking way to create the aforementioned Pilinszky—critical edition. So the essay tries to prove that there is a great potential in the literary database, which can be also useful in practical research, even considering the post-modern period. The main aim of the approach is to show that nowadays the academic studies and the world of computers are getting closer and closer to each other.

Keywords: digital philology; post-modern poetry; digital humanities; Pilinszky János; digital critical edition

Kulcsszavak: digitális filológia; posztmodern költészet; digitális humán tárgyak; Pilinszky János; digitális kritikai kiadás

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Studies of Literature – Hungarian Literature

DOI: 10.36007/eruedu.2021.4.104-110

Annak ellenére, hogy Pilinszky János költői életműve nem tartozik a legnagyobbak közé, sőt kimondottan kisméretűnek tekinthető, kritikai kiadása még nem készült el. A költői oeuvre viszonylagos kis mérete ellenére – az 1976-os, utolsó *Kráter* című kötet, amely új versek mellett az összegyűjtött verseket tartalmazza, 220 költeményt sorakoztat fel (Tüskés 1996, 49), és a későbbi gyűjteményes kötetek ezt a számot csupán körülbelül 40 költeménnyel és kevés számú zsenyével egészítik ki – az életmű számos filológiai problémát felvet, amelyeket a filológiai kutatás már több esetben számba vett, ugyanakkor ezek megoldásában talán egy digitális filológiai adatbázis, egy digitális kritikai kiadás nyújthatna segítséget.

A kritikai kiadás hiánya mellett természetesen kiemelendő, hogy az irodalomtudományi kutatások eredményeképpen mára számos, a Pilinszky-életmű lírai szegmensét átfogó, valamint a levelezéseket, publicisztikai írásokat, naplóbejegyzéseket felsorakoztató kötet született,¹ amelyek a teljesség igényével tárják fel az oeuvre

¹ Hafner Zoltán munkái a Pilinszky-filológia szinte teljes egészét felölelik: Pilinszky János: Beszélgetések. (Szerk., szöveggond., jegyzetek, mutatók, utószó.) Századvég, Bp. 1994. – Jav., bőv. kiadás

egészét, ugyanakkor a költői életmű filológiai nehézségeit talán nem oldják fel. A lírai alkotások esetén Pilinszky János publikálásához való hozzáállása – „Számomra ugyanis minden publikálás valószínűtlennek tűnt, s annak tűnik máig is. Hogy a sorok, amiket fejemben hordtam, majd papírra vettem, elidegenítve tőlem, nyomtatott betűkkel megjelennek – hogyan is lehet ezt megemészteni? Hozzászoktam, hogy kézzel írok, és saját kézírásomnak még elhiszem, hogy létezik, hogy az enyém, köze van hozzám. De a nyomtatott betű? Persze, beletörődtem ebbe is. De ettől kezdve az írás nem enyém, hanem másoké – s így büntetés és ajándék egyszerre.” (Rónay Lászlónak adott interjú. Idézi Tüskés 1986, 67–68) – a rendkívül sok címváltoztatás, a számos variációt, különbözőséget mutató ajánlások, valamint a versek számos szövegszerű változtatása (Tüskés 1996) mint filológiai problémák természetesen kevéssé megmutathatók, így pedig nehézkesen vizsgálhatók csupán gyűjteményes kötetek segítségével, kritikai kiadás nélkül.

Pilinszky János lírai életművének legteljesebb gyűjteményét a Domokos Mátyás és Hafner Zoltán szerkesztésében megjelent Pilinszky János összes versei című kötet adja (ld. 1. lábjegyzet), amely a korábbi, Jelenits István nevéhez fűződő gyűjtéshez képest versekkel, a kéziratban maradt lírai darabok megjelentetésével, valamint töredékek kiadásával is bővült. A digitális térben a lírai életmű tekintetében mind a Petőfi Irodalmi Múzeum, mind pedig a Magyar Elektronikus Könyvtár felületein elérhető gyűjteményes kötetek, azonban a MEK adatbázisában Pilinszky János összegyűjtött versei címmel az ugyanezen címmel Domokos Mátyás és Hafner Zoltán gondozásában a Századvégnél megjelent 1992-es gyűjtemény található meg, amely mind filológiai apparátusát, mind pedig a megjelentetett alkotások mennyiségét tekintve egy kevésbé átfogó korpuszt jelent. (Mindemellett a kötet felületén semmilyen bibliográfiai adat nem található meg – a szerzőségi, megjelenési adatok egy másik, „címkes formátum” jelzésű url alatt érhetőek el.)²

A PIM felületén elérhető Pilinszky János összes versei³ az azonos című Domokos Mátyás és Hafner Zoltán kiadásában megjelent kiadvány digitalizált változatát jelenti, vagyis tartalmazza a kötetből kimaradt verseket, a meséket, a zsenyéket, a hátrahagyott verseket és a töredékeket is, illetéknéppen a lírai korpusz fellelhető legteljesebb gyűjteményének digitális változatát adja, ugyanakkor jellegéből és céljaiból adódóan a kutatás számára nem biztosít olyan filológiai adatokat és szö-

a Digitális Akadémia számára: 2003. Simone Weil: Kegyelem és nehézkedés. Pilinszky János fordításai. (Szerk., szöveggond., jegyzetek, utószó – Bende Józseffel közösen.) Vigília, Bp. 1994. Pilinszky János: Naplók, töredékek. (Szerk., szöveggond., jegyzetek, mutatók, utószó.) Századvég, Bp. 1995. – Jav., bőv. kiadása a Digitális Akadémia számára: 2002. Pilinszky fényképei. (Szerk., jegyzetek, utószó.) Pesti Szalon, Bp. 1995. Pilinszky János összes versei. (Szerk., szöveggond., utószó.) Osiris, Bp. 1996. – További jav., bőv. kiadások: 1998, 2001, 2002, 2003. Pilinszky János: Széppróza. (Szerk., szöveggond., jegyzetek, mutatók, utószó.) Osiris, Bp. 1996. – 2. kiadás: 1998.; 3. jav. kiadás: 2004. Pilinszky János: Versfüzet, 1948. (Faksimile; utószó.) Kortárs, Bp. 1996. Pilinszky János összegyűjtött levelei. (Szerk., szöveggond., jegyzetek, mutatók, utószó.) Osiris, Bp. 1997. Pilinszky Rómában. (Szerk., szöveggond., jegyzetek, utószó.) Kortárs, Bp. 1997. Pilinszky. – CD-ROM, Audio CD, Képeskönyv. Osiris, Bp. 1997. Pilinszky János: Publicisztikai írások. (Szerk., szöveggond., jegyzetek, mutatók, utószó.) Osiris, Bp. 1999. – A Tanulmányok, esszék, cikkek (1993) második, javított, bővített, jegyzetelt kiadása. Levelek Pilinszkynek. (Vál., szerk., szöveggond., utószó, jegyzetek, mutatók.) Új Forrás, Tatabánya, 2012

2 <http://www.mek.oszk.hu/01000/01016/cimkes.html> (Letöltés: 2020.09.03.)

3 https://konyvtar.dia.hu/html/muvek/PILINSZKY/pilinszky00001_tart.html (Letöltés: 2020.09.20.)

vegváltozatokat, amelyek tovább segítenék a Pilinszky-értelmezést. Mindazonáltal mindenképpen megjegyezendő, hogy a kritikai kiadás elkészítése nem formálná át, nem változtatná meg a Pilinszky-képet, ugyanakkor jelentős alkotáslélektani problémákat volna képes megvilágítani (Tüskés 1996, 49), valamint egyéb, kifejezetten nyelvi-poétikai és irodalomértelmezési kérdésekben lenne elengedhetetlen forrás (pl. a paratextuális elemek vizsgálatának lehetővé tételével, az ajánlások sokszínűségének, Pilinszky tudatos ajánlásírásának fényében, a címek és azok változásának tekintetében, vagy akár a csak részben politikai/ideológiai nyomásra történő szövegváltoztatások terén) és amennyiben digitálisan készülne el további, és talán az analóg térben kivitelezhetetlen filológiai-textológiai analízisek elvégzésének lehetőségét is megteremtene, akár szóstatistikai vizsgálatok, adatvizualizációs technológiák tekintetében. Továbbá talán segítséget nyújtana az olyasfajta problémák feloldásában is mint a „Bajvívás volt itt...” kezdetű töredék kérdése, amely Ady Endre Minden titkok versei című ciklusának egyik töredékeként is ismeretes, de Pilinszky János összes verseinek töredékei közé is bekerült 1961-es dátummal (H. Nagy 2001, 106–108). Egyébként a verstöredék mindkét változatban fellelhető a digitális térben is, a MEK felületén Ady Bajvívás volt itt kezdetű ciklusának nyitó darabjaként,⁴ míg a PIM felületén Pilinszky összes versei között, a Töredékek fejezet negyedik darabjaként.⁵

Természetesen mindkét gyűjteményes kötet digitális változata a nagyközönség számára, és nem az irodalomtudományi kutatás eszközeként készült, illetéknéppen sem a teljesség, sem a kutatást segítő jelleg, sem pedig a felületkezelhetőség kutatást segítő jellemzői nem várhatók el velük kapcsolatban. Az utóbbiról az interface tekintetében – és természetesen a nagyobb méretű korpusz okán is – kijelenthető, hogy a PIM Pilinszky Jánoshoz tartozó adatbázisa egy bővebb és kereshető adatbázist jelent. A lírai alkotások vizsgálatát tekintve a digitalizált gyűjteményes kötet erényeként említhető, hogy a verses kötetek külön-külön, felugró lapban elérhetőek – nem darabokban, versenként –, valamint minden alkotás esetén feltüntetésre került az első megjelenés helye és ideje is, amely nem csupán a nagyközönség számára nyújt információkat. Ezek a bibliográfiai adatok azonban nem kereshetők, csupán egyenként fellelhetők, valamint a gyűjtemény url-jén⁶ sem található semmilyen keresési opció, rendezési lehetőség; erre csupán a PIM és a Digitális Irodalmi Akadémia Pilinszky János tematikus oldalán van lehetőség,⁷ ahol nem minden esetben egyértelmű, hogy az egyes keresési opciók esetén mi az az adatbázis, amely a keresés alapjául szolgál. A keresés a művekben opció választása esetén⁸ hat szűrő állítható be, amely a paratextuális elemekben való kereséstől a megjelenési adatokig megengedi a keresést, ugyanakkor a „művekben” szó úgy tetszik, hogy minden a költővel kapcsolatos írást magába foglal. A „trapéz” szóra való keresés esetén például elsődlegesen 21 találat jelenik meg, amelyek közül az első

4 <https://mek.oszk.hu/00500/00588/html/vers0501.htm>

5 <https://konyvtar.dia.hu/html/muvek/PILINSZKY/pilinszky00001/pilinszky00323/pilinszky00323.html>

6 https://konyvtar.dia.hu/html/muvek/PILINSZKY/pilinszky00373_kv.html

7 <https://pim.hu/hu/dia/dia-tagjai/pilinszky-janos#digitalizalt-muvek>

8 <https://pim.hu/hu/dia/dia-tagjai/pilinszky-janos#kereses-a-muvekben>

Bözsöny Ferenc Költői hitvallás című interjúja,⁹ emellett még hat interjú, két Nemes Nagy Ágnes-esszé, egy Németh László-levél, egy-egy Pilinszkytól származó levél és esszé, valamint (valószínűleg duplikátumként, az előző találatok forráshelyeként) a Beszélgetések, a Napló, töredékek, az Összes versei és a Publicisztikai írások című kötet jelenik meg találatként, és csak ezek között a Trapéz és korlát című vers.

A Pilinszky-életmű érdekes szegmense lehet a hangzó vers, Pilinszky saját versmondásai. A költő köztudottan a hangzó vers híve volt, és számtalanszor mondott, szavalt saját versei mellett más remekműveket is. A filológiai kutatás felveti, hogy ebből az orális költészethez közelítő attitűdből kiindulva (Tüskés 1996, 51) – és talán hozzátéve Pilinszky írott szóhoz és a leírt, publikált szöveg költőtől való elválásához kapcsolódó gondolatait – talán feltételezhető, hogy a lírai életmű részét kell, hogy képezzék az ismert, fennmaradt Pilinszky-versmondások¹⁰ is (természetesen elsősorban a saját versek szavaltatai). Ugyanakkor a hagyományos, „analóg” filológiai-textológiai kiadásmódszerek nehézkesen (esetleg CD-, DVD-melléklettel) lennének képesek kivitelezni a hangzó vers kritikai kiadásban való megjelenítését, amely számos más érv mellett tovább erősítheti az esetleges kritikai kiadás digitális textológiai módszerekkel és digitális térben való megjelenésének gondolatát. (Valamifajta hipertextualitást megvalósítva a fellelhető szövegváltozatok kiegészítéseként a fennmaradt szavaltatok összekapcsolása a végleges szövegtestekkel esetleg gazdagíthatja, kiegészítheti a Pilinszky-lírákorporusz teljességét.)

A Pilinszky János életművéhez kapcsolódó filológiai-textológiai kutatások több esetben nem értenek egyet abban, hogy mit szükséges a Pilinszky-oeuvre teljességének tekinteni. Kérdéses lehet a „csak a válogatott verseit megíró” (Tüskés 1996, 49) Pilinszkyvel kapcsolatban, aki azonban kiterjedt publicisztikai munkásságot is hátrahagyott, valamint esszéket írt, interjúkat adott, és a líra mellett más irodalmi műnemek területén is próbákat tett, hogy melyek azok az elemek, amelyek még a művészi, alkotói pálya részét képezik, és melyek azok, amelyek ezeken már kívül kerülhetnek. A polémia Pilinszky leveleinek kiadása után merült fel – „Zavarba ejtő mű, mondanám legszívesebben e több mint hétszáz oldalas kötetre, de mindjárt vissza kell kérdezzem magam, kinek a művéről beszélek, a filológus Hafner Zoltánéról, aki impozáns odaadással és szorgalommal rendezte sajtó alá, látta el jegyzetekkel ezt a csaknem nyolcszáz levelet (még ha a jegyzetek margóján tehető is néhány észrevétel), vagy a költőéről, aki semmiképp sem tekintette, nem is tekinthette leveleit az oeuvre részének.” (Pályi 1998) – és amellett, hogy nehezen mérlegelhető kérdést feszeget, a Pilinszky-filológia, és valószínűsíthetően az egész Pilinszky János életművéhez kapcsolódó kutatás szempontjából fontos, hiszen a kérdés eldöntése nélkül is egyértelműnek tetszik, hogy mind a levelek, mind pedig minden más műfajú Pilinszky-szövegadalékokkal, alkotáslélektani, ars poetica, alkotásfilozófiai háttérinformációkkal – még ha sok esetben a lírai szö-

9 https://opac.dia.hu/record/-/record/display/manifestation/Pilinszky_Janos-Beszeltgetesek-pilinszky00990b/1cfe22ad-4f84-4f29-946e-e2197c3aeb9e/solr/0/24/0/21/authorOrder/ASC

10 Ilyen szövegváltozatoknak tekinthető Pilinszky-szavaltatok több helyütt megtalálhatóak a digitális térben. A talán a legkultikusabbnak tekinthető Apokrif elmondott változata, az elmondás módja talán nem csupán egy Apokrif-szövegváltozatként vizsgálható, hanem egyéb prozódiai, nyelvi-poétikai és más értelmezi szempontokkal képes kiegészíteni, gazdagítani az irodalomtudomány Apokrif-értelmezését. https://www.youtube.com/watch?v=Nv_kkX-ZvmA&t=29s

vegekkel ellentmondó gondolatokkal is – szolgálhat az irodalomértelmezés és a Pilinszky-kutatás számára. A Pilinszky-filológia kiemelkedő eredménye, hogy ezek a különböző műfajú szövegek teljességükben a kutatás rendelkezésére állnak, és egy közösen kereshető, közös platformú adatbázisba rendezésük esetén számos lehetőséget nyújtanának akár a digitális kritikai kiadás megvalósulásának segítésére, akár újabb, digitális textológiai kutatások elvégzésére.

A digitális filológia ugyan egyértelműen kijelenti, hogy a számítógépes szövegolvasás, a digital humanities és a hálózati kultúra alapjaiban változtatta meg azt, hogy mit értünk szöveg alatt (Labádi 2013), azonban számos esetben az is világossá vált, hogy egyes filológiai-textológiai kihívások a számítógépes technológia (optimális) alkalmazása nélkül nem kielégítően megoldhatóak (Palkó 2016). A Pilinszky János életművéhez kapcsolódó filológiai kérdések, a korpusz mérete, amely a lírát tekintve nem túl nagy, de számos szövegváltozatot felmutató, az egész oeuvre figyelembe vételével azonban akár rendkívül kiterjedtnek is gondolható, valamint az a tény, hogy a filológiai apparátus és a szövegváltozatok szinte teljes egészében a kutatás rendelkezésére állnak, több esetben analóg módon kiadásra is kerültek, lehetővé és talán szükségessé teszi nem csupán egy kritikai kiadás megszületését, hanem a kritikai kiadás digitális filológiai módszerekkel történő digitális elkészítését is. A szemantikus web technológiájának alkalmazásával, platformfüggetlen és nyílt forráskódú eszközök felhasználásával, a digitális aggregáció segítségével (Palkó 2016)¹¹ egy projekt keretében elképzelhető egy olyan Pilinszky-kritikai kiadás és Pilinszky-adatbázis, amely feloldja a szövegváltozatok és ajánlások kavalkádjának problémáját, hozzáférhetővé és korszerű digitális módszerekkel kutathatóvá teszi a filológiai kutatás által már elért eredményeket, valamint az eddig problémát jelentő orális költészetre, valamint az oeuvre teljességének kérdésére is megoldást képes nyújtani.

Mindazonáltal mindenképpen fontos lenne, hogy a Pilinszky-életmű digitális kritikai megjelenése a digitális filológia tudományterületének korszerű elvei alapján, a szövegekódolás legújabb eredményeinek figyelembevételével, az adatrepresentáció körvonalazódó kritériumaihoz igazodva történjék meg. A digitális szövegkiadásnak hazai viszonylatban is több évtizedes múltja van, amelyben sokáig, és főként a 2000-es évek első évtizede előtti periódusban a HTML-alapú kiadások és a fájlközpontú szemlélet uralkodtak, amely Pilinszky digitális térben való megjelenésének tekintetében is megfigyelhető, hiszen az említett felületeken egy szövegegység egy fájlként reprezentálódik és csak ritkán található reflexió a szövegekkel kapcsolatban (Maróthy 2020, 9). (A legjobb esetben a szövegforrásról, megjelenési adatokról fellelhető közlés, de nem a szövegekódolásban, hanem az index oldalon.) A digitális filológiai praxis folyamatában megfigyelhető tendencia, hogy a korai digitális szövegkiadások vizuális adatkódolását a tudományterület módszertanának és gyakorlatának bővülésével egyre inkább az adatszerű megjelenítés váltja fel (Maróthy 2020, 9), amely leginkább az XML- és TEI-kódolásra való áttérést jelenti, ugyanakkor egy újonnan készülő digitális kiadás esetén talán eme kódolási metódus használatának érvénye is megkérdőjeleződhet, hiszen úgy tetszik, hogy az ún. stand-off markup alapú szintaxis a következő lépcső a digitális szöveg megjelenítésben. A szövegen kívüli markup lényege az, hogy külön rétegekként ilyen módon külön fájlkként

11 A korszerű, 21. századi digitális adatbázis kritériumaiként.

kezeli a szöveget, és az ezekhez tartozó bárminemű szövegkritikai, filológiai, akár értelmezési állításokat, vagyis kereshetővé, értelmezhetővé válik használata által a szöveggel kapcsolatos minden állítás, lehetővé válik ezek összevetése, új állítások megfogalmazása (Maróthy 2020, 9).

Pilinszky esetén az ilyesfajta, korszerűnek tekinthető kódolás talán elengedhetetlennek tűnik, hiszen a költői életmű kisméretű, ugyanakkor mind filológiai szempontból, mind pedig értelmezését tekintve masszív háttérrel bír, a kritikai kiadás teljességét ezen háttérszövegek elérhetősége és kutathatósága adná. Ugyanakkor minél összetettebb egy digitális szövegkiadás, minél kiterjedtebb adatbázissal és minél összetettebb kódolási rendszerrel bír, annál inkább kitett az elavulás és az elavulás okozta adatvesztés veszélyének (Golden 2020, 46), amihez mindenképpen hozzá kell tenni, hogy egy multidiszciplináris keretben kidolgozott, valóban korszerűen és jól használható digitális szövegkiadás rendkívüli finanszírozási háttérrel is igényel, ami két olyan területét mutatja a digital humanities mai kérdéseinek, amelyek a Pilinszky-kritikai kiadás megvalósulását és megvalósulásának módszereit is komolyan veszélyeztethetik.

Fontos megjegyezni, hogy a szövegekódolás és adatbázis-építés trendjei mellett a digitális filológiának – így az esetleges Pilinszky-digitális kiadásnak is – egyéb, és a technikai megoldásoktól eltérő, inkább az „analóg–digitális” szembenállás szférájába mutató kérdéseknek is meg kell felelnie. Elengedhetetlennek tetszik, hogy a létrejövő adatbázis eléggé fókuszált legyen – esetünkben mindenekelőtt az életmű lírai elemeire és az azokhoz szorosan kapcsolódó adatokra koncentrálódjon – és emellett hozzáférhető, ellenőrizhető, minőségileg biztosított legyen – ehhez szinte teljességében rendelkezésre állnak a hagyományos filológiai eredmények – valamint nyílt forráskódú, korszerű adatkódolással működő szoftvert alkalmazzon (Almási 2020, 26–27). Mindemellett mindenképpen világossá kell tenni, hogy – miként a már elkészült analóg, kiadott Pilinszky-művek, levelek, cikkek esetén is – a digitálisan közzétett szövegek, szövegváltozatok nem autonóm létezőként értelmezendők, hanem a létrehozó elemző és a kódolási algoritmus által megalkotott absztrakciók (Almási 2020, 19). Vagyis óriási léptékű kontextualizációt tesznek lehetővé, amely a kutatás számára új, számítógéphasználat nélkül óriási munkát igénylő tendenciák, jelentéshalmazok elemzésére nyújt lehetőséget, ugyanakkor adatgyűjtési módszerként szükséges értelmezni őket, amelyeket minden esetben szövegkritikával kell illetni, valamint értelmezni és interpretálni szükséges (Labádi 2018, 19; Golden 2020, 37).

Valószínűsíthető azonban, hogy az irodalomtudomány felől érkező hagyományos kritika, amely talán a „szöveg mágiája elvész” (Almási 2020, 17) sorral foglalható össze a legjobban, Pilinszky esetében már érvényét kell, hogy veszítse. A digitális adatbázis elkészülte, a szavak feldarabolása, a feltételezett jelentések fázissal bíró és fázis nélküli adatokká mediálása, a számítógépes irodalomtudomány mérhető, kísérleti tudományjellege, nem képes a recepciótörténet, értelmezés és interpretáció korábbi eredményeinek annullálására, nem változtatja meg a megértés hermeneutikai-ontológiai eseményjellegét, hanem épp ellenkezőleg, további kvantitatív elemzések elvégzését, így stilometriai, filológiai, szöveggenetikai és bármilyen értelmezési lehetőségek lehetőségét nyújthatja. A szisztematikus interpretációt a

digitális jelölőnyelvek segítségével megalkotott adatbázisok teszik lehetővé, azonban az így azonosítható hozzáadott jelentések csupán a szöveg elemeinek új irányú analízisét, és ebből fakadóan más szempontú interpretációját generálhatják (Golden 2020, 36–37). Pilinszky digitális térben való megjelentetése kapcsán is lényeges, hogy ne a létrejött adatbázis, az elemzésre megalkotott szoftver jelentsen önértéket (Almási 2020, 24), hanem az a potenciál, amely egy ilyen adatbázisban és az adatbázisból kinyerhető adatokban rejlik.

Természetesen egy digitális kritikai kiadás szövegváltozatok tömkelegével szembesítené az olvasót és a kutatót egyaránt, azonban amennyiben a Pilinszky-lírákorpusz paratextuális elemeinek, a költői szövegváltozatoknak és a címváltoztatásoknak a kavalkádjában való eligazodást segítené, a szövegváltozatok fellelhetőségének és a kereshetőségnek a kérdését megoldaná, és a stand-off markup kódolással a kanonizált szövegváltozatokat egyéb adatokkal gazdagítaná, valószínűsíthetően hasznosítható tudományos eredményekkel egészítené ki a Pilinszky-olvasást, vagyis ténylegesen irodalomtudományos eszközként volna képes funkcionálni.

Irodalom

- Almási Zsolt (2020): Számítógépes irodalomtudomány. *Helikon* 2020/1., 16–31.
- Domokos Máttyás (2000): *Egy kis Pilinszky-filológia*. Online: <https://www.holmi.org/2000/09/domokos-matyas-egy-kis-pilinszky-filologia>.
- Golden Dániel (2020): Számítógép, szöveg, tudomány. *Helikon* 2020/1., 32–51.
- H. Nagy Péter (2001): A filológia kérdés(esség)e, Ady és/vagy Pilinszky. *Iskolakultúra* 2001/3., 106–108. Online: http://real.mtak.hu/61120/1/EPA00011_iskolakultura_2001_03_106-108.pdf (Letöltés: 2020.09.03.)
- Labádi Gergely (2013): „Digitális filológia”. In: *Bevezetés az irodalomtudományba*. Szerk. Balázs Mihály – Bognár Péter – Fazekas Sándor – Gere Zsolt – Labádi Gergely – Ötvös Péter. Mentor(h)áló 2.0 Program. TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008projekt. Online: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Bevezets_az_irodalomtudomnybaV2/ii34_a_digitlis_szveg.html (Letöltés: 2020.09.06.)
- Labádi Gergely (2018): Az olvasó gép: Berzsenyi Dániel versei távolról. *Digitális Bölcsészlet* 2018/1., 17–34.
- Maróthy Szilvia (2020): A vizuális és az adatközpontú szemlélet. *Helikon* 2020/1., 5–15.
- Palkó Gábor (2016): Mit jelent a digitális filológia a szemantikus web korában: a DigiPhil projektről. *Magyar Tudomány* 2016/November. Online: <http://www.matud.iif.hu/2016/11/07.htm> (Letöltés: 2020.09.06.)
- Pályi András (1998): Pilinszky János összegyűjtött levelei. *Jelenkor* 1998/3.
- Tüskés Tibor (1986), *Pilinszky János*. Budapest: Szépirodalmi.
- Tüskés Tibor (1996): Adatok a Pilinszky-filológiához. *Tiszatáj* 1996/11., 49–54. Online: http://tiszataj.bibl.u-szeged.hu/16353/1/tiszataj_1996_011_049-054.pdf (Letöltés: 2020.09.03.)

A komáromi főkapitányok listájának részleges rekonstrukciója

Vass Gábor

The partial reconstruction of the list of castle captains of Komárom

Abstract

In the course of my work, I make an attempt to reconstruct the lost list of castle captains in Komárom. The number one sources on the list are the archival legacies and published works of Sándor Takáts and the studies of the historian Géza Pálffy. The study and the list of castle captains is the result of two years of research. At the end of the work I highlight one of the castle captains who I present in more detail.

Keywords: Fortress Komárom; Border castle/fort; Sándor Takáts

Kulcsszavak: Erőd; Komárom; végvár; Takáts Sándor

Subject-Affiliation in New CEEOL: History – Modern Age – 16th Century

DOI: 10.36007/eruedu.2021.4.111-115

Alábbi munkámban, amely inkább tekinthető munkaanyagának, mint kiforrott tanulmányának, arra teszek kísérletet, hogy rekonstruáljam a komáromi várkapitányok elveszett névsorát. Emellett a dolgozat másik felében kiemelem az egyik várkapitányt, Pálffy Miklóst, akit részletesebben is bemutatok.

Munkám elsősorú forrása Takáts Sándor levéltári hagyatéka és kiadott művei voltak, amelyek a Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltárában találhatóak: *Takáts Sándor (1860–1932) hagyatéka, Saját kéziratok és Tanulmányok a végvári életről* jelzetek alatt. Felhasználtam továbbá Pálffy Géza tanulmányait (lásd a szakirodalomban), valamint „*A magának való végház*” – *A török kori Komárom Takáts Sándor munkáiban* című szakdolgozatomat (Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, 2020), valamint további online hozzáférhető szakirodalmat. (Ezeket is lásd a szakirodalomban.)

A főkapitányi tisztség, ezzel együtt az azt betöltő személy egy vár, végvár vagy erőd életében nélkülözhetetlenül fontos pozíció, kulcsszerep volt. A főkapitány nemcsak a katonákat irányította csatában és békeidőkben egyaránt, de ő intézte a vár ügyeit is, valamint a vár rendtartásáért is ő felelt. A komáromi főkapitányok névsorát Takáts Sándor kiadott anyagaira támaszkodva kezdtem el rekonstruálni, majd a folytatásban a Takáts-hagyatéki anyagból, illetve Pálffy Géza munkáiból szinte teljesen sikerült véglegesítenem. A 16. századiak mellett a 17. századi főkapitányok neveit is sikerült összegyűjtenem. Amint arra Pálffy Géza is utalt, a magyar végvárrendszer főkapitány-listájának kétségtelenül leghiányosabb és legpontatlanabb részét a komáromi fő- és naszádoskapitányok, illetve főkapitány-helyettesek listája jelenti. A kevés feltehető adatból, elsősorban Takáts Sándor kiadott munkáiból kiindulva sokszor csak egy-egy évre tudtam meghatározni az épp akkor hivatalban lévő főkapitányt.

16. századi komáromi főkapitányok

<i>Év</i>	<i>Főkapitány neve</i>
1528	Gortschacher a komáromi kapitány
1547	Paksy János a főkapitány
1551	tudjuk, hogy német származású a főkapitány
1552–1562	Paksy (Paxy) János
1556.	Paksy János a főkapitány
1556. október	Palinai Pál
1557	Paksy János a főkapitány
1560	Paksy János a főkapitány
1561	Petheő János
1562-től	Petheő János a főkapitány (1565-ben még ő tölti be a tiszte)
1563–1566	Pethő (Petheő) János
1566–1577	Kileman Andreas (Takátsnál Kielmann vagy Kielman András) – tudjuk, hogy Pethő Jánost váltotta
1577–1578	Ferrando Samaria de Speciacasa
1578–1580	Forgách István
1580–1584	Kileman Andreas
1584-től	Pállfy Miklós a főkapitány – 1586-ban tudjuk, hogy még ő
1584–1889	Pállfy Miklós
1587 szeptemberében	Braun Rézmán főkapitány
1589–1594	Erasm Braun a főkapitány, aki a komáromi ostrom után szerzett sérüléseibe halt bele az ostrom után, helyettese Starsith Farkas kapitány (Takátsnál Kis Farkas)
1594 novemberétől	Pállfy Miklós
1594–1600	Pállfy Miklós

17. századi komáromi főkapitányok

<i>Év</i>	<i>Főkapitány neve</i>
1600–1606	Hans Molart
1606–1609	Ferdinand von Kolonitsch
1609–1614	Johann Eusebius Khuen
1614–1625	Hans Dietrich von Reiffenberg
1625–1639	Ernst von Kolonitsch
1627–1632	Sibrik Pál a főkapitány
1639–1651	Hans Christoph Graf von Puchhaim
1651–1664	Adolph Ehrenreich Graf von Puchhaim
1664–1668	Louis Raduit Graf de Souches
1668–1690	Karl Ludwig von Hofkirchen

A főkapitányok névsorát nem volt egyszerű rekonstruálni, mivel nem létezik egységes lista. A 2019-es tudományos diákköri munkámban csupán a 16. századra koncentráltam, amit azután kiterjesztettem a 17. századra is. A neveket általában

Takáts jegyzeteiből és kiadott munkáiból szedtem össze. A legtöbb esetben Takáts valami teljesen másról írt, de az írásban megemlítette, hogy abban az évben ki volt a főkapitány.

Például Takáts a *Rajzok a török világból* II. kötetében a palánk kapcsán írja, hogy Petheő János komáromi főkapitány egyik jelentésében írja, hogy huszárait a király más végvárakba osztotta, de a huszárok nem voltak hajlandóak elhagyni Komáromot. Az írásból és a lábjegyzetből kiderül, hogy ez az esemény 1561-ben volt, amiből tehát megtudhattuk, hogy 1561-ben Petheő János volt a főkapitány. Később a könyv egy másik fejezetéből egy egész más téma kapcsán szintén hasonló módon kiderül, hogy 1562 és 1564 közt szintén ő volt a főkapitány. A legtöbb nevet ilyen módon, Takáts munkáiból innen-onnan szeddegettem össze. Néha könnyebb dolgom volt, hiszen néhány név ismert, mint például Pálffy Miklóse, aki az 1594-es ostromnál kulcsszerepet játszott. Ezeket a neveket sok forrásban megtaláltam, így ezekkel nem volt nehéz dolgom.

Hatalmas segítséget jelentett Takáts mellett Pálffy Géza is, ugyanis az egyik tanulmányában ő is kísérletet tett a lista rekonstruálására. Pálffy Géza listája viszonylag teljes, ugyanakkor megfigyelhető benne, hogy néhány ponton eltér az én listámtól. Például ő úgy írja, hogy 1552–1562 közt Paksy János a főkapitány, míg Petheő (nála Pethő) János csak 1563–1566 közt. Ezzel szemben nekem egy könyvben három-négy különböző helyen is felbukkant Petheő különböző témák kapcsán, melyből kettő 1561-re és 1562-re vonatkozik, forrásmegjelölésekkel. Így Pálffy listája néhol megerősíti az enyémet, néhol pedig eltér tőle.

Ami a munkát nehezítette, hogy néha előfordultak olyan esetek, amikor az adott dátumhoz nem a főkapitány neve, hanem csak a származása volt feltüntetve, egy kivételével, később más helyeken ezekhez a dátumokhoz tudtam nevet társítani, de az 1551. évhez csak annyit tudtam társítani, hogy a főkapitány német származású volt.

Felmerülhet a kérdés, hogy miért az 1540-es 1550-es évektől kezdem a listát. Erre a választ a tavalyi TDK-munkámban adtam meg. A teljesség kedvéért ide is leírom, hogy a főkapitányok a várak élén csak az 1500-as évek közepe táján jelentek meg, előtte a várak élén ún. porkolábok voltak. Ez a tisztség ugyan megmaradt, de jellemző volt, hogy abba a várba, ahova egyszer főkapitányt neveztek ki, oda onnantól kezdve mindig főkapitány került, a porkoláb tisztsége pedig átalakult. Ezért csak a 16. század közepétől beszélhetünk főkapitányokról.

A magyar várak élén a 15. és a 16. század első felében két tiszt volt. Ők voltak a porkolábok. Olykor a király képeinek vagy fejedelmeknek is nevezték őket. Sok várunkban még a 16. század első felében is két-két porkolábot találunk. Nádasy Tamás a budai porkoláb volt, aki erősen kiállt e mellett a szokás mellett és kérvényezett maga mellé egy másik porkolábot, valamint a többi porkolábot is felszólította, hogy kérjen maga mellé egy társat, de ez a tisztség a 16. század közepére átalakult és a várak élére már kapitányokat vagy főkapitányokat helyeztek. A porkoláb tisztség ugyan megmaradt, de ezen a szón már nem a kapitányt, hanem a várkapu fővigyázóját értették – ahány kapuja volt a várnak, általában annyi felesküdtő porkolábjá is volt. A főkapu a főporkoláb kezén volt, a porkolábok a kapukat drabantok (kapuállók) segítségével őrizték.

A magyar várakba kinevezett főkapitányok és kapitányok a magyar szokás szerint az őrségnek csak egy részét kapták maguk alá. Ez a szám általában 100–150 lovast takart. A többi hadi nép fölött pedig a többi tiszt rendelkezett. Természetesen ők is mind engedelmességgel tartoztak a főkapitánynak.

Pálffy Miklós

Pálffy Miklóst 1584-ben nevezték ki komáromi főkapitánnyá, s négy év múlva az érsekújvári főkapitányságot is megkapta. Számos csatában és ostromban vett részt, többek között elfoglalta Párkányt és Visegrádot, részt vett Esztergom ostromában és bevette Vácot. Nevezetes haditettei között tartják számon a tatai vár 1597-es visszafoglalását a töröktől, amikor sikeresen alkalmazta korának új fegyverét, a patarát, azaz a petárdát, amellyel sikerült berobbantania a vár kapuját. Ugyanezt egy évvel később a győri vár visszavételekor is sikeresen alkalmazták Pálffy katonái.

A komáromi végvári vitézek számos sikeres cselet vetettek Pálffy itteni főkapitánysága idején. A kellemetlen meglepetések elkerülése végett Pálffy többek között palánkkal vetette körül a komáromi révet, ahol a magyar naszádok horgonyoztak. Ez ellen Szinán budai basa, aki nagyvezérként később sikertelenül ostrom alá vette Komáromot, szép magyarsággal megirt levélben tiltakozott Pálffynál. Pálffy főkapitánysága idején a törökök három év alatt harmincszor támadták meg Komáromot, amit Pálffy megelégett, és 1587-ben elhatározta, hogy személyesen vezeti a komáromiakat a török ellen. A budai törökök ellen indított hadivállalkozás azonban sikertelen volt.

Amikor Szinán nagyvezér 1594-ben ostrom alá vette Komáromot, már nem Pálffy volt a vár főkapitánya. Az ostromlott várnak elsőként Pálffy sietett hadaival a segítségére, s amikor bevonult a várba, annak fokáról még látta a túlsó parton elvonuló, az ostromot feladó török had utóvédjét. Amikor a bécsi haditanács az ostrom után felmentette Braun Erazmust komáromi főkapitányi tisztsége alól, 1594. november 17-én ismét Pálffyra ruházták ezt a tisztséget.

Források és irodalom

Levéltári források

Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltára, Takáts Sándor (1860–1932) hagyatéka, Saját kéziratok [1, 1.]

Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltára, Takáts Sándor (1860–1932) hagyatéka, Saját kéziratok [3, 10. 11.]

Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltára, Takáts Sándor (1860–1932) hagyatéka, Saját kéziratok [4, 12. 13. 15.]

Szakirodalom

Bagi Zoltán Péter (2016): *A komáromi vár diadala. Nem csak Eger állta útját a hódítóknak.* Online: missiles.blog.hu. 2016.04.29. (Letöltés: 2019.03.17.)

Fodor Pál (2015): *Szülejmán szultántól Jókai Mórig. Tanulmányok az oszmán-török hatalom szerkezetéről és a magyar-török érintkezésről.* Budapest: MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet.

Pálffy Géza (1997): Kerületi és végvidéki főkapitányok és főkapitány-helyettesek Magyarországon a 16–17. században. *Történelmi Szemle* 1997/2.

Takáts Sándor (1915): *Rajzok a török világból.* II. kötet. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.

Takáts Sándor (1917): *Rajzok a török világból.* III. kötet. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.

Vass Gábor (2020): *A „magának való végház” – A török kori Komárom Takáts Sándor munkáiban.* Szakdolgozat. Komárom: Selye János Egyetem, Tanárképző Kar.

Internetes források

N. N.: *Az 1594-es év hadieseményei Magyarországon.* gyorkos.uw.hu (Letöltés: 2020.03.24.)

N. N.: *Pálffy Miklós a győri hős.* karosszektabornok.blog.hu (Letöltés: 2020.03.24.)

N. N.: *Petheő János, Pethő báró.*

Egy japán eredetű szubkultúra: a mangák világa

Bugár György

Japanese subculture and the world of the manga

Abstract

The purpose of this study is to introduce manga. The study offers an overview of the history of manga by showing how they were created and what kind of development they went through over the centuries. It presents the form of manga, its peculiarities, and describes manga-specific genres.

Keywords: manga; comics; Western culture; Japan; shoujo; seinen; shounen; hentai; subculture; media

Kulcsszavak: manga; képregény; nyugati kultúra; Japán; shoujo; seinen; shounen; hentai; szubkultúra; média

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Communication studies – Media studies

DOI: 10.36007/eruedu.2021.4.116-124

A manga a japán képregények általános megnevezése. Az 1940–1950-es években született meg ez a műfaj, de története több évszázados múltra tekint vissza. Japán tradíció volt, hogy metszeteket, rajzokat, pillanatképeket, paródiákat készítettek a valóságról, de a mai mangák kialakulásához szükség volt a nyugati kultúra hatására is. A mangákat nem csak Japánban készítik, a stílus rajongói a világ minden táján rajzolnak és készítenek mangákat, de csakis azokat a képregényeket tekintjük és nevezzük mangának, amelyek magukon viselik az eredeti stílusjegyeket; ezek azok a stílusjegyek (táj, karakterábrázolás stb.), amelyek megkülönböztetik őket a nyugati képregényektől (ang. comics). Sokan tévesen szembeállítják a mangákat nyugati társaikkal, pedig nem ellentétekről van szó, sokkal inkább egymásra hatásról.

1. A mangák története

Az első manga nagyjából ezer évvel ezelőtt a japán középkor kezdetén jelent meg 1054-ben. Ezeket egy Toba nevű buddhista szerzetes készítette, aki bejáratos volt a császári udvarba. A szerzetes ezeket a rajzokat karikatúrának szánta, mivel nem tetszett neki, hogy mi zajlik a palotában. Ezzel szerette volna jelezni a nép számára, hogy milyenek az őket uraló emberek. A gúnynak hangot adva a személyeket és a társadalmi rangokat állatképekben jelenítette meg, és nemcsak a császári udvart, de egyben a buddhista szerzeteseket is kritizálta vele: részeg szerzeteseket, Buddhát szimbolizáló békát rajzolt, a samurájokat pedig nyúlként rajzolta le. Toba művei hamar népszerűek lettek, de mivel a szerzetes nem adott nekik nevet, így a

köznyelvben toba-e rajzokként kezdték emlegetni. Ugyanezért a tettéért halálbüntetés várt volna rá, ő ettől nem félve tovább rajzolt és alkotott élete végéig. Toba volt az, aki megteremtette a mangaábrázolás alapjait: a tájábrázolás jellegzetességeit, a jellemábrázolásra fókuszáló ecsetkezelést, a kezdetleges tónusozást stb.

Toba halála után közel hétszáz évet kellett várni, hogy újra valaki elkezdje a mangák rajzolását. 1702-ben egy Sumboku Ooka nevezetű férfi fanyomatokkal készített könyvet adott közre, amely történeteket, meséket illusztrált, a képeket pedig helyenként szöveggel kötötte össze. Azonban ezek a művek még *toba-e* néven éltek a köztudatban. Ooka egy új művészeti hullámot indított el, így sorra jelentek meg más alkotóktól a városi életet kritizáló vagy bemutatató történetek. Ezeket azonban már *ukiyo-e*-nak nevezték, és hasonlítottak a mai magazinokhoz. Divat- és közéleti nyomatok voltak, de megjelentek bennük költők és festők művei is. Továbbá a mai értelemben vett posztereket is tartalmaztak, melyek híres színészekről, tájképekről, szórakozóhelyekről, kurtizánokról készültek, de nem egyszer jelent meg bennük szexuális tartalom is.

1765-ben történt, hogy Harunobu Suzuki színes nyomatokat készített. Azonban a neve nem lett közismert. Ez még jobban népszerűsítette a műfajt. Ettől kezdve Kinroku nishiki-e (színes nyomatok) néven vált ismerté.

A 19. században Hokusai Katsushika (eredeti nevén Tokitaro) művész és festő volt az, aki első ízben alkalmazott perspektivikus kompozíciót. Több mint 40 ezer festményt, metszetet, rajzot hagyott hátra, s ezek nagy részét már 60 éves kora után. Európában az ő művei voltak a legkeresettebbek, ezt köszönhette annak is, hogy ekkoriban kezdett el Európa nyitni a japán kultúra irányába. A legfontosabb azonban az volt, hogy volt egy gyűjteménye: a Hokusai Manga. Ebben a vázlatai és egyéb rajzai voltak 15 kötetben. Nem maga a terjedelem a lényeges, hanem az, hogy Hokusai volt az első, aki a „manga” kanjikombinációt használta. A szó „szórakozott vagy bolondos rajzot” jelent, azonban nem ez volt a szó eredeti jelentése. A *manzen* szóból ered, ami azt jelenti, hogy céltalanul keresgélni. Réges-régen Kínában élt egy madár, amit Mangachukonak hívtak. Hosszú lábai voltak és halakat fogdosott ki a tóból. Hokusai ezt a madarat képzelte maga elé, amikor elnevezte rajzainak gyűjteményét. Munkássága ideje alatt annyi különböző témájú rajzot készített, amennyit csak tudott, és köztük volt ez a madár is, amint mindenfélet összeresegél a tó fenekén. Bekerült a köztudatba és rövid időn belül más művészek is használni kezdték: Santo Kyoden – Shiji no yukikai (1798), Aikawa Minwa – Manga hyakujo (1814). De a mai értelemben vett jelentését Rakuten Kitazawa alkalmazta.

Ugyanebben a században jelent meg az első mangamagazin, az *Eshinbun Nipponchira* (1874). A magazint Kanagaki Robun és Kawanbe Kyosai alapították. Ez egyszerű stílusú rajzokat tartalmazott, és nem ért el különösebben nagy sikert, három kiadás után meg is szűnt. Egy évre rá indult a *Kisho Shinbun*, majd 1877-ben a *Marumaru Chinbun*, és ezt követte a *Garakuta Chinpo* 1879-ben. A magazinok közül a legjelentősebb az 1895-ben kiadott *Shounen Sekai*, amely az első shounen (Sónen) magazin volt. Iwaya Sazanami, a kor híres gyerekregényírója rajzolta. A magazint erőteljesen átítatta az első kínai-japán háború.

A századforduló után 1905-ben kezdődött egy nagy áttörés, amikor rengeteg magazin jelent meg az orosz-japán háború (1904–1905) miatt. A legsikeresebb

ezek közül a *Tokyo Pakku* volt. Megalakul a *Shoujo Sekai*, az első shoujo (sódzso) magazin. A *Kodomo Pakku*, mely 1924-ben jelent meg először, már minőségi rajzokat tartalmazott, s olyan nagy neveket tudhatott a szerkesztői között, mint Takei Takeo, Aso Yutaka és Takehisa Yumeji. Továbbá ez volt az első olyan mangamagazin, ahol szövegbuborékokat alkalmaztak, ezzel könnyítve és javítva az olvasást és a képek értelmezését.

A második világháború volt az a fordulópont, amely a mai útjára terelte a műfajt. A manga történetek kutatói vitáznak arról, hogy vajon melyik esemény indította el a változást. Azonban valószínű az az állítás, hogy az amerikai megszállás hozta el a változást. Ekkor ugyanis az amerikai katonák képregényeket és rajzfilmeket hoztak magukkal az országba. Mondhatjuk, hogy a modern manga itt eresztett gyökereket. Ebben az időszakban a kreativitásban is ugrásszerű előrelépés történt, amit Osamu Tezuka, az *Astro Boy* és Machiko Hasegawa a *Sazae-san* alkotói tettek meg.

Tezuka Oszamut tekintik a japán képregények szülőatyjának. Az ő történetei reflektáltak az akkori társadalom problémáira, emellett szórakoztatóak is voltak. Az *Astro Boy* hirtelen lett népszerű egész Japánban és a világ több pontján, és a *Sazae-san* animeadaptációja 2009-ben is milliókat vonzott a TV-képernyők elé. Tezuka mozifilmszerű technikája, valamint a mozgóképhez hasonló látószögkezelése egy újfajta vizualitást eredményezett, ezzel fektetve le a shounen manga alapjait. Hasegawa a mindennapi életre és a női tapasztalatokra, kívánságokra, vágyakra való fókuszálása határozta meg a később már shoujoként emlegetett műfajt. 1950 és 1969 közt ez a két műfaj jellemezte és uralta a mangapiacot.

A shounen mangáknál történt nem sokkal később a tartalom szerinti szétválás. A shounen főleg a kisebb fiúkra koncentrál, mesészerű tematikával rendelkezik (férfi szuperhősök, gyermeki poénok, becsület, jóság, erényesség, akár a nyugati kultúrában a herceg erényei a mesékben), míg a másik ágazatban, a seinenben már a szexualitás és a nyíltabb erőszak is megjelenik. Ez főleg a tinédzsereket és a fiatal felnőtteket célozza meg. Ahogy telt az idő, enyhült a japán cenzúra, és olyan dolgok is megjelenhettek, mint a bondage (kikötözéses szex), a sadomazochizmus, a vérfertőzés és a nemi erőszak. De előfordul a zoofília is. Ezek az 1990-es évek után jelentek meg a felnőtt csatornákon. Sikereiket annak köszönheték, hogy a japán társadalom erősen tabuként kezeli a szexualitást, így az elfojtott vágyak és perverziók ilyen formában öltöttek testet. Az ezredforduló után jelent meg a bisshoujo műfaj, mely szép és erotikus nőket vonultat fel, továbbá nem egy történet született, amiben a férfi vagy fiú főszereplőt hárem vagy felfegyverzett női harcosok veszik körül mint látványos utalások a nemiségre. Ezekből a mangákból jöttek létre a hentai mangák, melyek már nyílt szexuális tartalmúak és a pornográfia műfajába tartoznak.

Mangák azonban nem csak ezen a téren vannak. Ahogy a nyugati kultúrában a filmek, így a mangák és az animék is több témakört dolgoznak fel a fantasytól a slice of life-ig. Bármilyen szempontból is nézzük, a mangák elválaszthatatlan részei lettek a japán kultúrának és életvitelnek, ráadásul a műfaj az egész világon számtalan rajongót tudhat magáénak. Jelenleg a legsikeresebb és leghíresebb mangamagazin a *Súkan Sónen Jump*, melynek első száma 1969. július 2-án jelent meg.

2. Formai sajátosságok

2.1. A manga és társai

Mitől manga egy manga? Mi különbözteti meg a keleti és a nyugati képregényeket? Vannak-e a mangáknak olyan jellegzetességei, amelyek más képregényeknek nincsenek?

A válasz rendkívül egyszerű. Olyan ismertetőjegye a mangáknak, ami konkrétan elhatárolná őket a képregényektől, nincs. Igaz, vannak olyan jellegzetességek, amelyek a mangák többségében előfordulnak, de nincs olyan mindegyikre jellemző vonás, amely a képregényekben ne fordulna elő. A manga szó japán értelemben véve képregényt jelent, míg nálunk vagy a nyugati országokban a manga szót a távol-keleti képregényekre használják. Azonban a manga szót így használni helytelen, mivel a manga csakis Japánban használatos. A Távol-Kelet többi országában máshogy nevezik (Dél-Koreában manhva, Kínában manhua).

De akkor mik azok a formai sajátosságok, amelyek megkülönböztetik a mangát a többi műfajtól, ha ennyire hasonlítanak a nyugati képregényekhez? Szerencsére akadnak olyan vonásaik, amelyek ugyan megtalálhatók a képregényekben is, de mégis a mangák jellegzetességei, és emiatt nevezzük a mangát mangának.

2.2. A manga kifejezőeszközei

A műfaj kialakította a saját kifejezőeszközeit. Ugyan nem minden manga él ezekkel az effektekkel, de ha igen, akkor ugyanazt hivatottak érzékeltetni. Ezek a következők:

A képek sorrendje és olvasása. A mangákat jobbról balra kell olvasni, ebben eltérnek az összes többi műfajtól.

Az állóképek használata. Ez az adott jelenet dinamizmusát, drámaiságát fokozza. A kép a kimerevítés által hangsúlyosabbá, jelentőségtejtjesebbé válik. Az élőszereplős filmekben a lassított jelenetekhez lehet hasonlítani.

A sebességvonalak. A mozgás gyorsaságát hivatott bemutatni, többnyire az állóképek mögött a háttér helyén láthatóak.

Izzadságcsepp vagy -cseppecske. Ezt inkább humoros jeleneteknél használják. Ha a szereplő kínos helyzetbe kerül, vagy egyszerűen egy olyan szereplővel találkozik, akinek a viselkedése inkább már fárasztó mindenki számára, akkor a fej mellett vagy éppen a halántékon jelenik meg egy hatalmas izzadságcsepp. Ez többnyire döbrent vagy unott arckifejezéssel társul. Jellegzetessége még az is, hogy csak egy nagy csepp jelenik meg, míg az izgalmat kifejezni vágyó izzadságcseppek a homlokon jelennek meg, és nem egy, hanem sok – ezzel kifejezve a verítéket.

Szem. A legerőteljesebb érzelmkifejező forma a szem. Ez számtalan módon változhat, két felfelé ívelő félkör (boldogság, öröm), lefelé ívelő félkör (bánat, szomorúság, csalódottság), két apró fekete ponttá sűrűsödés (értetlenség, meglepettség). De használják a jó és gonosz megkülönböztetésére is. A gonosz szereplőknek

általában keskeny szemük van. A pupilla teljes eltűnése és a szem kifehéredése az önkontroll elvesztését fejezi ki. Kivétel ez alól a nagy, kikerekedő, fehér szem, több körvonalazással, ami ijedséget, döbbszóhoz nem jutást és pánikot fejez ki, legtöbbször komikus kontextusban (komolyabb hangvételő mangákban, persze képkörnyezettől függően, hangsúlyosabbak a negatív érzelmek és ritkán kapnak humoros felhangot).

Levegőbuborék. Az egyik orrlyukban jelenik meg, és azt jelzi, hogy az alany elaludt beszélgetés közben.

Kereszt a homlokon. A négy, kereszt alakban elhelyezett derékszög a homlokon vagy az öklön dühöt vagy bosszút fejez ki, és ezt a hozzá társuló arckifejezés is kíséri.

Orrvérzés. Ezt humoros, erotikusan felajzó eseményeknél szokták alkalmazni.

Függőleges, sötét vonalak. Vagy a kép tetején, vagy az arc felső részén jelennek meg fentről lefelé haladva; szituációtól függően zavart vagy döbbenetet hivatottak kimutatni.

Chibi vagy más néven Super Deformed (SD). Egy-egy viccesebb jelenetben fordul elő, hogy a szereplő átalakul saját kicsinyített, gyerekes formájába, és úgy beszél vagy tesz valamit.

2.3. Narratív stílus

A manga a nyugati képregényektől eltérően nem téma-, hanem történetközpontú. Ez nem azt jelenti, hogy a többi képregénynek nincs története, hanem azt, hogy a mangák másképpen mesélnek el egy-egy történetet. A manga történetmesélési kifinomultságait két dolog teszi lehetővé: a terjedelem és a panelek elrendezése. Az egész leegyszerűsítve annyit jelent, hogy a manga a nyugati képregényekkel ellentétben a szereplők jellemfejlődésére koncentrálnak.

A történet témája szintén fontos, de a szereplők szemszögéből ismerhetjük meg. Példának okáért vegyünk egy főhőst, aki egy másik városba költözik, és új iskolába kezd el járni. Az ő szemén keresztül ismerjük meg azt, hogy hogyan éli meg a helyzeteket és a mellékszereplőket, akikkel kapcsolatba kerül. Másrészt ő maga is sokat változik, mert ha egy romantikus mangát veszünk, akkor bizonyítani szeretne valakinek. Az irodalomból pedig már tudjuk, hogy változó jellemekkel jóval könnyebb azonosulni. Ez adja a manga egyik nagy vonzerejét.

A következő különbség, hogy a nyugati képregényekben állandó szereplők vannak egy véget nem érő történetben – a mangáknak viszont van eleje és vége, a szereplők tartanak valahonnan valahová. Talán a legjobb példa erre Tony Stark, Peter Parker vagy Thor a Marvel-képregényuniverzumból. Nyilvánvaló, hogy nem mehetnek keresztül túl sok jellemváltozáson, hiszen pár év múlva is új történetekben kell majd szerepelniük, és addig szinte minden lehetséges jellemtípust keresztül tudnának menni. Míg Naruto, Naruse Kakeru, Todoroki Shouto gyökeresen megváltozhat, mert a történet véget ér.

Mindkét típusnak megvannak az előnyei, hiszen míg Thor új ellenfelekkel harcolhat folyamatosan, és a rajongók hónapról hónapra nyomon követhetik az életét,

addig Naruto tud drámai és szórakoztató lenni, de véget ér és lezárja a történetét – ezzel biztosítva egy szép befejezést.

3. Mangaspecifikus műfajok

3.1. Manga-műfajok

1. *Bishoujo*: Japánul gyönyörű lányt jelent. Olyan mangák összefoglaló neve, amelyekben csinos lányok szerepelnek, például a *Magic Knight Rayearth*.

2. *Bishounen*: Japánul helyes fiút jelent, olyan mangák összefoglaló neve, amelyekben szép és elegáns fiúk vagy férfiak szerepelnek, például a *Fushigi Yugi*.

3. *Ecchi*: Japánul illetlen szexualitást jelent. Könnyű szexuális humort tartalmaz, például a *Love Hina*.

4. *Hentai*: A japán nyelvben abnormálist, furcsát vagy perverzet jelent, általában nyugaton a pornografikus vagy erotikus mangákat értik alatta. Japánban ezeket *Poruno* vagy *Ero* címen keresik.

5. *Josei/Dzsoszei*: Olyan manga, amelynek fiatal nők képezik a célközönségét. Ez az egyik legritkább műfaj.

6. *Kodomo*: Gyermeket jelent a japán nyelvben, és kisgyermekek számára készült manga, amilyen például a *Barakamon*.

7. *Mecha*: Óriás robotokat felvonultató manga, mint például a *Mobile Suit Gundam*.

8. *Moé*: Olyan manga, amelyben nagyon pajkosak vagy cukik a szereplők, ilyen például a *Little Snow Fairy Sugar*.

9. *Progresszív*: Ide főleg művészfilmek vagy nagyon stilizált mangák tartoznak, például a *Voices of a Distant Star*.

10. *Seinen*: A Shounenhez hasonló, de tinédzserek vagy fiatal férfiak számára készül, például a *Homunculus*.

11. *Sentai/Super Sentai*: Szó szerint harci alakulat. Ezekben szuperhős csapatok szerepelnek, ilyen például a *Cyborg 009*.

12. *Shoujo*: Fiatal lányok számára készültek, ilyen például az *Orange*. A *Mahou Shoujo* a Shoujo alműfaja „Magical Girl”-történetekkel, mint pl. a *Sailor Moon*.

13. *Shoujo-ai*: Japánul lányszerelem. Olyan mangákra utal, amelyek a női szereplők közötti szerelemre vagy románcra fókuszálnak. A shoujo műfajába sorolják, mivel leginkább fiatal lányoknak szánt animékről/mangákról van szó. Ilyen például a *Revolutionary Girl Utena*.

14. *Shounen*: Elsősorban fiatal fiúk és tinédzserek számára készültek, ilyen például a *Naruto*.

15. *Shounen-ai*: A férfiszerelemet értjük alatta pontos fordításban. Férfi szereplők közötti szerelemre vagy románcra fókuszál, Japánban egyre kevésbé használják ezt a kifejezést, mivel a pedofiliára utalhat, ezért inkább a „Boys Love”-ot használják. Gyakran a shoujo mangák közé sorolják őket, mivel olvasóik legtöbbször fiatal lányok. A stílus egyik jellemző képviselője a *Yuri no Ice*.

16. *Yaoi*: A shounen-ai erotikusabb változata. Míg a shounen-ai mangákban maximum csókjelenetek vannak, addig a yaoi gyakran tartalmaz részletesen megrajzolt szexjeleneteket.

17. *Yuri*: A shoujo-ai erotikusabb formája, ugyanaz igaz rá, mint a yaoira és a shounen-ai-ra, csak nőekkel a főszerepben.

3.2. Megjelenési módok

1. World vagy Global manga: Ezeket nem Japánban készítik, hanem a szubkultúra rajongói rajzolják őket a világ különböző részein.

2. Jon-koma: Négykockás képregény, sokszor csattanóval a végén. Hasonlóak Örkény István egyperces novelláihoz.

3. Scanlation: Rajongók által lefordított és beszkenelt mangák.

4. Doujinshi (Dódzsinsi): Kezdő rajzoló által készített amatőr manga vagy ritkán profi rajzoló által készített manga, amit nem egy kiadó ad ki, hanem az alkotó maga. Nagy részük pornográf tartalmú. Általában sikeres mangakarakterekről szól.

4. Összegzés: a mangák népszerűsége

A japán képregényalkotások szinte az ismeretlenségből „robbantak be” a nyugati köztudatba az 1980-as évektől kezdődően. Hosszú fejlődés eredményeként jutott el a manga a 19. század végétől odáig, hogy megkerülhetetlen tényező lett a képregényipar világában. A modern japán képregények a második világháborút követően kezdtek el egyre jobban terjedni. Mivel a szigetország vesztesen került ki a háborúból és megszállás alá került, így a képregények segítettek részben levezetni a felgyülemlett feszültséget. Az idő előre haladtával egyre jobban szívárogtak be Japánba az amerikai képregények, a Disney-rajzfilmek és tévéműsorok, amelyek újabb lökést adtak az alkotóknak. A nemzeti tragédiát, a nacionalizmust és az atomtámadást bemutató mangák helyét átvették a családi, humoros, satirikus mangák, melyek érzelmeket, erkölcsöt mutattak be, és előtérbe kerültek a varázslatok, a futurisztikus elképzelések, a szexualitás és a bűnügyek.

Nem lehet tételes felsorolást adni arról, hogy milyen lett a manga, csak egy szót lehet erre mondani: sokrétű. Ez a színes kavalkád alapozta meg, hogy mindenki megtalálhatja a maga kedvenc kis történetét, képregényét és várja annak közlését hétről hétre vagy hónapról hónapra. A japán képiúságok általában 200 és 1000 oldal közötti terjedelemmel bíró antológiákban jelennek meg, amelyek akár 20 vagy 25 különböző cselekményfolyamot is magukban foglalhatnak. A havonta megjelenő ilyen kiadványokat *zassin*ak nevezik az ázsiai ország lakosai. Ezek a „kötetek” általában fekete-fehérek, és nem a legjobb papírmínőségben jelennek meg, így relatíve olcsón előállíthatóak, illetve megvásárolhatóak. Nyilván felmerülhet a kérdés, mi van azokkal az olvasókkal, akik később kapcsolódnak be egy adott történetbe. A sikeres mangatörténeteket gyűjteményes kötetekben, úgynevezett *tankóbon* formában is megjelentetik, így egy történetből több részt is el lehet olvasni egyszerre.

Nyugat- és Közép-Európában szinte csak ilyen alakban jelennek meg a mangák. Az alacsony árak lehetővé tették tehát, hogy sokan hozzájuthassanak a különféle kiadványokhoz, sőt a legszegényebbeknek akár még szerencsájük is lehet, mivel a sokat utazó, tehetősebb japánok otthagyják a „rászoruló”, kultúrára éhező társainknak a közlekedési eszközökön, közterületeken ezeket a kiadványokat, így tovább növelve azok elérhetőségét, népszerűségét.

Számos támadás érte és éri a mangákat amiatt, hogy olykor brutálisak, véresek vagy pornográf elemeket tartalmaztak. Azonban a japán életvitelnek köszönhetően sokszor csak így tudták felszínre hozni az elnyomott érzéseiket, kiélni vágyaikat, vagy így voltak képesek ledönteni a korábbi tabukat. A nyugati világ sokszor nem értette a japánok effajta nyitottságát, és sok esetben cenzúrázták a mangákat.

A képregényekben megjelenő alakok nem csak a képújságokban szerepelnek. A karaktereik ott vannak mindenhol, a kulcstartókon, ruházati termékeken, a rádiókban, az interneten. A mangák minden bevásárlóközpontban és minden tömegközlekedési eszköz állomásain ott vannak Japánban, így megkerülhetetlen tényezők. A Mandarake könyvesbolt-hálózat például, amely egész Japánban jelen van, használt és új mangák, jelmezek, játékok stb. vételével és eladásával foglalkozik. Mangakávészók és mangakölcsönző boltok is működnek több országban, amelyekben egy étel vagy ital elfogyasztása mellett bárki leveheti kedvenc kiadványát a polcokról és elolvashatja azt, vagy éppen internetezhet, ha ahhoz támad kedve. Ezek az üzlethelyiségek gyakran még éjjel is nyitva vannak, a betérő vendégek nagy örömeire. Számos államban mangamúzeumok is léteznek, amelyek rendes vagy időszakos vándorkiállításokkal csábítják látogatóikat intézményükbe. Az egyetemek, főiskolák kurzusokat is indítanak a mangatudománnyal kapcsolatosan. 1975 óta évente kétszer is megrendezik a Comiket-et, Japán legnagyobb mangatalálkozóját.

Mint látható, nem véletlen, hogy az évtizedek során a mangák körül ekkora kultusz alakult ki, hiszen jelenlétükkel, mondanivalójukkal a japán kultúra szerves részévé váltak, s onnan továbbhaladva a nemzetközi szinten is megbecsülést vívtak ki a maguk számára.

Irodalom

Buruma, Ian (2006): *A modern Japán*. Budapest: Európa Könyvkiadó.

Craiger, John G. – Mason, Richard H. P. (2004): *Japán története*. Ford. Kazár Lajos. Budapest: Püski Kiadó.

Farkas Ildikó (2018): *A japán modernizáció ideológiája*. Budapest: L'Harmattan Könyvkiadó.

Farkas Ildikó – Szerdahelyi István – Wintermantel Péter – Umemura, Yuko (2009): *Tanulmányok a magyar-japán kapcsolatok történetéből*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Gy. Horváth László – Turai Hedvig (1999): *Japán kulturális lexikon*. Budapest: Corvina Kiadó.

Hornos Dániel (2014): Az Osakai Egyetem magyar stakja. *Mondo*, VIII. évf., 4. szám.

- Mikus Róbert (2013): Terakoya Szegény ember iskolája. *Mondo*, VII. évf., 6. szám.
- Reischauer, Edwin O. (2000): *Japán története*. Ford. Kállai Tibor – Kucsera Katalin. Budapest: Maecenas Könyvek.
- Soós Viktória (2008): *Japán turistaszemmel*. Tóth Könyvkereskedés és Kiadó.
- Szató, Tomoko (2009): *A japán művészet*. Ford. Dr. Mecsei Beatrix. Budapest: Scolar.
- Takó Ferenc (2013): „Közel s Távolság.” III. *Collegium Orientalisztika Műhely éves konferenciájának előadásai*ból. Budapest: Eötvös Collegium.
- Szekeres András Márk (2011): Az Edo-korszak. *Mondo*, V. évf., 3. szám.
- Szekeres András Márk (2011): Meidzsi-restauráció. *Mondo*, V. évf., 10. szám.
- Totman, Conrad (2006): *Japán története*. Ford. Antóni Csaba. Budapest: Osiris Kiadó.
- Umemura, Yuko (2017): *Japánok és magyarok egymásról*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Vajda Barnabás (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmethodikába*. Második kiadás. Komárom: Selye János Egyetem, Tanárképző Kar.
- Vajda Barnabás (2018): Memory of the First World War – A “resurrection” of a Prisoners of War Cemetery. In: *Transboundary Symbiosis over the Danube III*. Szerk. Ieda, Osamu – Nagayo, Susumu. Tokyo: Waseda University Press.
- Wintermantel Péter (2017): *Nippon-babona. A magyar-japán kapcsolatok története*. Budapest: Osiris Kiadó.
- N. N. (2018): *Japán*. Lingea Kft.

Internetes források

- A mangák világa*. <https://videa.hu/video/kreativ/a-mangak-vilaga-dokumentumfilm-ismeret-japan-j0LFz3LTyaRsD0Gc>. (Letöltés: 2018.05.19.)
- Crystal: *Anime Manga történelem: kezdetektől napjainkig, terjedés és szubkultúra*. <http://osihvas.lapunk.hu/?modul=oldal&tartalom=1140423>. (Letöltés: 2018.05.20.)
- <http://jafmagazin.hu/a-manga-kialakulasa>. (Letöltés: 2018.05.19.)
- Maksa Gyula: *Keleti típusú képregények Magyarországon és francia nyelvterületen*. http://www.mediakutato.hu/cikk/2014_04_tel/06_japan_kepregeny_magyar_francia.pdf. (Letöltés: 2018.05.19.)
- Men. hu. <http://www.men.hu/mangak-ezt-kell-tudnod-a-japan-kepregenyekrol/>. (Letöltés: 2018.05.19.)
- Yumi22: *Az anime és fajtái*. <http://yumi22.mindenkilapja.hu/html/18480678/render/az-anime-es-fajtai>. (Letöltés: 2018.05.19.)

Baka L. Patrik: *Teljes gőzzel. Bevezetés a steampunk olvasásába*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar. ISBN 978-80-8122-352-5.

Budai Ágota

Baka L. Patrik nehéz helyzetből indul, amikor a steampunk bemutatására vállalkozik, hiszen egy olyan témáról értekezik, amely nevének már a hallatán kérdőjelek veszik körül az olvasók túlnyomó többségét. A steampunk, vagy magyarra lefordítva gőzpunk (gőzbetyár, gőzvándál), mindamellet, hogy egy rendkívül specifikus zsáner, amely felől, még ha csak résnyire nyitjuk is ki aajtáját, szubzsánerek garmadája ömlik felénk. Mindennek tetejében a világirodalmi tudományos körökben, térségünkben pedig kiváltképpen egy szinte teljesen feltáratlan műfaj. Baka L. Patrik átgondoltan strukturált monográfiájában négy fő részre osztva kutatásának főbb pontjait úgy mutatja be a steampunk műfaját, hogy ezzel egyszerre beszélhetünk egy egyedülálló és hiánypótló műről.

Az első fejezetben, *Gőzerővel – A steampunk mint spekulatív fikciós szubzsáner*, előbb egy általános felvezetót kapunk, majd a szerző számos definíció segítségével elhelyezi a zsánert az irodalmi palettán és példákkal kézzelfoghatóbbá teszi azt az olvasó számára. Kifejtésre kerülnek a gőzpunk olyan központi fogalmai, mint az allohistorizmus (alternatív történelem), a -punk szó szerepe a számtalan kollokációban, amelyekkel a műfaj és alműfajok az idő során gazdagodtak, valamint a Viktoriánus-kor és annak technológiai sajátosságai, amelyek befolyással bírtak a steampunk különleges és egzakt képi világára.

Hat olyan mű bemutatásáról olvashatunk, amelyeket a műfaj alfáiként tart számon a szerző. Bár mélységi elemzésre nem kerül sor, a szerző kihangsúlyozza, hogy célja nem is a történetek részletes tanulmányozása, hanem a felsorolt művek meghatározó szerepének bemutatása a gőzpunk mint műfaj megszületésében. Említésre kerül például Keith Roberts *Gőzkorszak. Pavane* című története, amelyben a Nagy Armada győzelmet arat az angolok felett és a Brit-szigetek spanyol uralom alá kerülnek, következesképpen a rekatolizációs folyamat utóhatásaként a pápa még 1968-ban (a könyv szerinti jelenben) is teljes uralma alatt tartja a társadalom javát, és így pápai bullákon keresztül féken tartja a technológia fejlődését. Megismerkedünk K. W. Jeternek, a steampunk kifejezés megalkotójának *Morlockok éjszakája* című történetével, amelyben Artúr király az Excalibur segítségével képes időugrást végezni és megmenti a Viktoriánus-kori Londont a morlockok csapásától. Továbbá szó esik még Paul di Filippo Gőzpunk-trilógiájáról, amelyet a szerző alműfaji szerzeménynek tekint és „egyszerre bizarr és humoros” történetnek nevez.

A tanulmány második és harmadik fejezete leszűkített fókusszal összpontosít olyan művekre, amelyek meghatározták előbb az angolszász, majd a magyar steampunk-regények irodalomelméleti alapjait és megadták annak létjogosultságát. George Mann *Mechanikus London* és Stephen Baxter *Antijég* című regényeinek komparatív olvasatán keresztül Baka L. Patrik bemutatja a steampunk jellegét, a világépítési és narratív forma sajátosságait és a zsáner műfajközi hálóját, majd a fejezet második felében Scott Westerfeld historikus steampunk-regénye, a *Le-*

viatán-trilógia kerül górcső alá. Az elemzés során még nagyobb rálátást kapunk a gőzpunk és szubzsánerei sajátosságára, ami által kézzelfoghatóbbá válik ez a pöfögő gépezetekkel, haditechnikák nyakatekert ötvözetével és már-már szürreális cselekményekkel teli fantasztikus világ. A szerző többek között rávilágít arra, hogy a Westerfeld által felépített univerzum polimediális irodalmi mű, hiszen térképek és illusztrációk segítik az olvasót az események lokalizálásában, ez pedig bizonyítékot ad, hogy a steampunk egy alaposan átgondolt, mélyről jövő struktúrával rendelkező zsáner.

A *magyar steampunk kezdetei* című fejezet bevezetésében a szerző Galántai Zoltán, írói álnevén W. Hamilton Green, *Mars 1910*, pozitív jövőkép nélküli, historikus steampunk-történetére hivatkozik, mint az első magyar gőzpunk-regényre. Az átfogó cselekményleírást követően egy elemzést kapunk arról, hogy a műre miért (és miként) is tekinthetünk, mint a magyar alternatív történelmi regények szilárd alappillére. A Nagy Háborúban bevetett gőzmeghajtású, monstrumszerű harci gépek, léghajók és fogaskerekes szerkezetek megadják a steampunk alapvető körvonalait a regénynek. Szerkezetileg visszaköszön az irányzat másik sarokköve, az allohistorizmus is, és bár a szerző kitér arra, hogy Galántai nem célzatosan épített fel egy steampunk-világot, kétségkívül ezt tekinthetjük kronológiai és strukturális szempontból is az első hazai vonatkozású gőzpunk-műnek. Bár a *Mars 1910* elemzése során kiderül, hogy az Osztrák-Magyar Monarchia révén a magyarok csak közvetetten tekinthetők szereplőknek, és a regény még az angolszász steampunk-műfaj hagyománya felé hajlik, kétségkívül szükséges volt Galántai műve ahhoz, hogy évekkel később Pintér Bence és Pintér Máté, valamint a többi, őket követő, egyre több hazai regényíró tollának köszönhetően beszélni tudjunk magyar gőzpunk-hagyományról. Baka L. Patrik továbbá kihangsúlyozza és szoros olvasási módszerrel elemzi Lakatos István *Dobozváros* és *Óraverzum. Tisztítóűz* című steampunk fantasy-regényeit, valamint Dávid Ádám *Millennium expressz*-trilógiáját is, amelyek olyan különleges cselekménnyel és egyedülálló gondolatokkal bírnak, hogy a fejezet végén kijelenthető, a magyar gőzpunk mint spekulatív fikciós irodalmi alműfaj önmagában is megállja a helyét.

Végezetül megismerkedünk a gőzbetyárok társaságával és betekintést nyerünk a magyar steampunk szubkultúra világába. Amilyen szerteágazó és komplex alműfajokkal és al-alműfajokkal gazdagodott maga a zsáner, úgy a szubkultúrában is megannyi stílus és irányzat született. Továbbá fény derül arra is, hogy nemcsak a műfaj rendelkezik bizonyos sajátos karakterisztikákkal, hanem a steampunk rajongói köreikben is találkozhatunk az irányzat által megalkotott identitásokkal, mint például a vagány utcai csibész vagy a feltaláló. A tanulmány három gőzbetyárral készült interjúval zárul, sorrendben Ifj. Mizsei László (Dr. Leslie Aromo), Farkas Judit (Madame Flamara Halvorsen) és Vörös Zoltán, avagy Zackary mester fejti ki, saját, a steampunkról alkotott meglátásait és azt, mit is jelent gőzbetyárnak lenni.

Ahogy a bevezetőben írtam, nem kis feladat bemutatni egy ennyire újszerű irányzatot, mint a steampunk. A kötet egyik legnagyobb erőssége pontosan ebből eredendően maga a nyelvezete. Az, hogy Baka L. Patrik képes úgy írni több mint kétszáz oldalon keresztül, hogy azok számára is végig követhető, emészthető és világos, akik itt olvasnak először erről a műfajról. Nemcsak megértjük a zsáner jel-

legzetességeit, tulajdonságait, hanem annak fajsúlyát és létjogosultságát, valamint helyét az irodalomelmélet széles palettáján.

A kötet felvezetésében a szerző úgy fogalmazott, hogy régióknak súlyos adósságai vannak a steampunk irodalomkritikai jelentőségének kutatása kapcsán. Bár ez kétségkívül igaz, mindazonáltal az is kijelenthető, hogy a *Teljes gőzzel* minden bizonnyal bőségesen megadja e tartozás jelentős részét.

H. Nagy Péter: *Költészet és szövegköziség. Verstechnológiai paradigma-váltás a 20. század végi magyar lírában*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar, 2021. ISBN 978-80-8122-386-0.

Molnár Bálint

H. Nagy Péter *Költészet és szövegköziség* című monográfiája a Selye János Egyetem Tanárképző Karának gondozásában jelent meg 2021 nyarán. A könyv formai szempontból egy picit eltér a megszokott egyetemi kiadványoktól, ami már első ránézésre is felerősíti a produkció autentikus jellegét. A frontborítón elhelyezett egyetemi logó beolvasztása a környezet színvilágába ugyanerről tanúskodik, hangsúlyossá teszi a kiadvány egyediségét. (Ez a megoldás egyébként magában intermediális utalás is, hiszen hasonlókkal a filmek világában találkozhatunk lépten-nyomon.) Ha belelapozunk a kötetbe, azonnal feltűnik a tördelés professzionális színvonala (Bartal Mária munkája), és ha szemügyre vesszük a bellapokat, akkor nem találunk szinte egyetlen hibát sem, ami a kivitelezők munkáját dicséri (a szerkesztés Keserű Józsefnek köszönhető). A szakkiadvány adatállományát két hozzáértő recenzens feltüntetése teszi teljessé, Mekis D. János és Németh Zoltán tevékenysége ugyancsak a szakmai minőség színönimája.

H. Nagy könyvének alcíme arra irányítja a figyelmet, hogy problémacentrikus, történeti-elméleti monográfiával állunk szemben. A *Verstechnológiai paradigma-váltás a 20. század végi magyar lírában* megjelölés egyféléül egy kittleri fogalmat (vö. irodalomtechnológia) és egy tudományelméleti fogalmat (vö. Thomas S. Kuhn: *A tudományos forradalmak szerkezete*) kapcsol össze, ami azt sejteti, hogy a könyv látásmódja beilleszthető az utóbbi évek elméleti-kulturális kontextusába. A recepcióesztétika utáni médiaelméleti fordulat ugyanis lehetővé tette, hogy az irodalmat is olyan kulturális közegek konfigurációjaként vizsgáljuk, melyek megváltoztatták a szövegekhez való hozzáférésünk szakmai és mindennapi gyakorlatát. (Erről az utóbbiról, a filológiai munka átértékelődéséről a *Metafilológia 1.* és a *Metafilológia 2.* című kiadványok alapján tájékozódhatunk. Mindkettő az Általános Irodalomtudományi Kutatócsoport tevékenységéhez, konkrétan pedig Kulcsár Szabó Ernő tanítványi köréhez kapcsolódik, melyhez H. Nagy is több szállal kötődik.)

A *Költészet és szövegköziség* a 20. század közepén kibontakozó experimentális költészet felől veti fel a költészet pozíciójára vonatkozó kérdést, ami a szerző szerint elsősorban a költői kép létmódját érintette. Eszerint a versek anyagisága egyrészt az idézésben láthatóvá tett emlékezet, másrészt pedig a konkrét kép elterjedésének irányába mozdult el, s ennek köszönhetően a lírai alkotásmódok egy jelentős részében ez a technológia a nyelv kommunikatív anyagtalanságával egyenrangú mediális komponenssé lépett elő. A monográfia erre a kettőségre koncentrált, a szóba kerülő verstechnikákat a *szövegköziség* és a *képi jelentésátvitel* szempontjából elemzi nagy hatékonysággal. Mindezt H. Nagy már az előszóban világossá teszi, Radnóti *Erőltetett menet* című klasszikus darabjának szoros interpretációjával mutatja be, hogy a szövegköziség hangsúlyozása együtt jár az optikai értelemben vett képi jelleg felerősödésével, majd a vizualitás irányába történő

elmozdulást Papp Tibor *Gyűrű – 20* című alkotásának intermediális elemzésével demonstrálja.

A könyv tehát egy olyan jellegű paradigmaticus változást jár körül a '70-es évektől napjainkig tartó költészeti folyamatokban, amelyre az oktatás különböző szintjein kevesebb figyelem irányult, mégis döntően befolyásolja a moderniségről és a posztmodernitásról kialakítható képet. Domonkos István *Kormányeltörésben* című poémájának elemzése meggyőzően mutatja be, hogy az avantgárd innovációja az 1970-es években milyen kérdésirányokkal társulva hozott létre egy, a modernség záróhorizontjára jellemző verstechnikát. A *Kormányeltörésben* értelmezése közben ugyanakkor az is felvetődik, hogy ez a lírai horizontváltás miképpen rendezte át a szerelmi költészet hagyományát és elvárásrendszerét. Majd Szombathy Bálint *Szerelmesek és más idegenek* című kötete a perszonizmus magyar változataként, Zalán Tibor és *néhány akvarellje* pedig egy kettős, avantgárd utáni horizontot mozgósító megszólalásmódként értelmezhető a szerző által felvázolt kontextusban. Ehhez a fejleményhez kapcsolódik a negyedik fejezet, melyben Zalán Tibor *A. E. a halhatatlanok esélytelenségéről* című verse után Juhász R. József műveinek segítségével látunk rá a '80-as évek avantgárd expanziójára.

A könyv ötödik fejezete az 1982-ben megjelent *Ver(s)ziók* című antológiával foglalkozik részletesen, a hatodik fejezet pedig Zalán Tibor *Opus N³: Koga* című könyvét elemzi aprólékosan. A következő fejezet Juhász R. József *van még szalámi!* című könyvének intertextuális és intermediális olvasatára vállalkozik (példaértékű) recepcióelemzési keretben, a nyolcadik és a kilencedik fejezetben pedig a költészeti múlttal létesíthető hosszmenti dialógusok összetettségére találunk példákat Kovács András Ferenc egy-egy verséből kiindulva. A tizedik fejezet a modern líra egyik jelentékeny műfajának, a katalógusversnek a továbbélését vizsgálja Kovács András Ferenc, Tózsér Árpád és Orbán János Dénes versei alapján. A monográfia tizenegyedik fejezete a kortárs líra egyik legproduktívabb korpuszát, Vida Gergely költészetét elemzi az addigi kontextusok felhasználásával, a szerző *Horror klasszikusok* című kötete kapcsán a lírai adaptációs technikára összpontosítva.

H. Nagy koncepciója összességében kijelöl egy olyan megközelítési útvonalat, amely alapján jól láthatók a kép- és szöveghasználati jellegzetességek adott korszakra jellemző líratechnikai fejleményei. Az utószó kitér továbbá arra is, hogy a '70-es évek költészetében jelentős szerepet játszottak a közvetlen vallomásosság poétikájának megújítását célzó kísérletek. Először Juhász Ferenc klasszikus alkotására, *A szarvassá változott fiú kiáltozása a titkok kapujából* című kompozíciójára utal, majd Orbán János Dénes *Páthosz temetése* című posztmodern halotti beszédét idézi fel. H. Nagy szerint a két művet egy korszak választja el egymástól. És éppen ezt az átmenetet tette vizsgálat tárgyává maga a könyv. A hátlapszöveg ezt expliciten is megfogalmazza: „Az interpretációs sorozatban kínált távlat ezért alkalmas lehet arra, hogy a költészeti képhasználat reflektált átgondolására késztesen egy olyan fordulat körülírása mentén, amely évtizedekkel ezelőtt újrapozicionálta a vers kultúráját.” A monográfia a szakmai diskurzus részeként elismerésre számíthat, ugyanakkor egyetemi segédanyagként is megállja a helyét.

Kojanitz László: *A történelmi gondolkodás fejlesztése. Válogatott tanulmányok*. Szeged: Belvedere Meridionale, 2021, 274 oldal. ISBN 978-615-6060-41-9.

Varga Krisztina

Kojanitz László 2021 júniusában megjelent tanulmánykötete kronologikus s egyben tematikus felépítésű, a szerző 1992 és 2021 között megjelent publikációit foglalja össze, miközben a legtöbb írás az utóbbi 5 év munkája. Maga a szerző a magyar történelemdidaktika egyik legismertebb személyisége, történelemtanár, tankönyvkutató és tananyagfejlesztő.

A kötet összesen 17 tanulmányt tartalmaz, melyek 5 fő témakör (fejezet) körül csoportosulnak. A tanulmányok többsége önálló formában az *Iskolakultúra*, az *Új Pedagógiai Szemle*, a *Történelemtanítás* és az *Eruditio – Educatio* című szakfolyóiratokban jelentek meg. Az egyes tanulmányok végén feltüntetett szakirodalmjegyzék arról tanúskodik, hogy a szerző igen jártas a külföldi (főként az angol nyelvű) szakirodalom terén is.

Külön érdemes kiemelni a kötet elején szereplő két előszót. Az elsőt az egyik legjelentősebb magyarországi történelemdidaktikus, F. Dárdai Ágnes írta. A második előszó a szerző személyes előszava, melyben kitér saját tanári pályájának kezdetére, illetve összegzi munkásságának legfontosabb célját: „Egész pályám alatt arra kerestem a választ, hogyan lehet a történelemtanításban rejlő lehetőségeket a legjobban kihasználni a diákok képességeinek és személyiségének gazdagítása érdekében.” (11. old.)

Az első témakör a *Tevékenységbe ágyazott történelemtanítás* címet viseli, és három tanulmányt foglal magába. Ezek közül az elsőben – a *tevékenység- és képességcentrikus történelemtanítás* – a történelmi képességek fejlesztése mellett érvel, konkrét gyakorlati példával alátámasztva: az angol nemzeti alaptanterv történelemre vonatkozó követelményeiből válogatva az általános iskola 6. osztályában tanulandó Kalandozások és államalapítás témájára alkalmazza azokat. A következő tanulmányban egy olyan, meg nem valósult tervről ír, mely a világbanki projekt keretén belül a szakközépiskolák képzését változtatta volna meg, beleértve a történelem tanítását/tanulását is. A témakör utolsó tanulmánya, az *Új történelmi programok fejlesztésében* olvashatunk a tudás fogalomrendszeréről és a sémák szerepéről, az ismeretek és a sémák közötti szoros kapcsolatról, valamint gyakorlati példával illusztrálva arról, hogy milyen tudásának kellene lennie egy jó képességű tanulóknak az 1956. évi forradalomról.

A második témakör a *Kutatásalapú történelemtanítás* két hosszabb tanulmányt tartalmaz. Ezek közül az elsőben (*A kérdésorientált [inquiry based] történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel*) a tanulói aktivitás fontosságát hangsúlyozza, melyet az inquiry based learning is magába foglal (a kifejezés magyarul: kérdésfeltevésen, kutatáson, vizsgálódáson alapuló tanulást jelent). E módszer során a diákok és a tanár közös munkáját egy jól megválasztott kérdés indítja el, melyet az információgyűjtés és adekvát forrásokkal való munka követ,

s vezet el a probléma megoldásához. Ezáltal a tanulók betekintést nyerhetnek a történelmi munkába is, hiszen ők maguk kutatnak, vizsgálják, s vonják le a következtetéseket. Továbbá e tanulmányban arról is olvashatunk, hogy hogyan lehet ezt a módszert összekapcsolni a modern oktatástechnológia, az IKT adta lehetőségekkel (pl. digitális tananyagok, interneten elérhető források, digitális archívumok és adatbázisok).

Ehhez a témakörhöz szorosan kapcsolódik a fejezet második tanulmánya, amely a kutatásalapú tanulással foglalkozik, melynek elengedhetetlen része a kíváncsiság által motivált kérdések megvitatása. Ehhez szükséges a változatos források felhasználása a tanítási órán, ami mellett a szerző is érvel, mert ezek által fejleszthető a történelmi gondolkodás.

A következő fő tematikus egység éppen e címet viseli: *A történelmi gondolkodás fejlesztése*. Ez a tanulmánykötet legterjedelmesebb fejezete, ez tartalmazza a legtöbb tanulmányt, szám szerint hatot. Ezek közül az elsőnek (*A történelmi gondolkodás fejlesztésének irányzatai*) az elején a tanuló gondolkodás fejlesztésének fontosságát emeli ki a szerző, azzal az indokkal alátámasztva, hogy a magasabb szintű gondolkodási képességek elsajátítása az iskolai tudás legértékesebb része. Ezért fontos a történelmi gondolkodás fejlesztése is. Ezt követően a történelmi gondolkodás és műveltség fogalmát értelmezi az angol nyelvű szakirodalom alapján (historical thinking, historical literacy, historical consciousness, historical reasoning). Emellett e tanulmányban olvashatunk még a korszerű történelmi tudás összetevőiről, valamint a történelmi gondolkodás modelljének az alkotóelemeivel is megismerkedhetünk.

A következő tanulmányban azzal foglalkozik, hogy mi játszódik le a tanulók fejében, miközben tanulják a történelmet. Kitér arra is, hogy a különböző interpretációk értelmezése és összehasonlítása által hogyan válhatnak kritikus olvasóvá, amely a mindennapi életben is szükséges.

A történetmeséléstől a reflektív történelemszemléletig című tanulmányban arra keresi a választ, hogy hogyan válhat „hasznossá” a történelem tanítására/tanulásra szánt sok idő és munka, s a diákokban is kialakuljon a történelmi műveltség iránti igény. Emellett részletesen definiálja a történelmi tudás tartóoszlopait, melyek közzé a képességfejlesztést, a történelmi időszemlélet kialakítását, illetve értelmező és tartalmi kulcsfogalmakat, a történelmi tudat kialakítását és folyamatos erősítést, s negyedikként a reflektív történelemszemlélet kialakítását sorolja.

A következő két tanulmányban a kauzalitás (ok-okozatiság és következmények) szerepével foglalkozik a történelmi gondolkodásban és a történelemtanítás során. Ezek közül *A diákok esszéinek elemzése a kauzális összefüggések bemutatása szempontjából* című tanulmányban egy konkrét empirikus kutatásról és az eredményeiről olvashatunk, melyet a szerző végzett abból a célból, hogy hogyan értékelhető a diákok érettségi esszéfeladatában az ok-okozatiság közötti összefüggések bemutatása.

A fejezet utolsó tanulmányában a szerző a magyarországi ún. újgenerációs történelemtankönyvekben vizsgálja, hogy miként fejleszthető a tanulók történelmi gondolkodása főként a történelmi kulcsfogalmak által.

E tanulmány vezet rá a következő nagyobb tematikus egységre, mely *Az értelme-*

ző *kulcsfogalmak tanítása* összefoglaló címmel került be a tanulmánykötetbe. Az ebben a részben található tanulmányok közül az elsőben a történelmi interpretáció fogalmával, céljaival, jellegzetességeivel és a történelemtanulásban való jelentőségével foglalkozik a szerző. Az ezt követő írásában a történelmi interpretációt párhuzamba állítja az elbeszélt történelemmel (oral history), valamint annak szerepével a tanulásban; a tanulók történelemszemléletére és a történelmi gondolkodásának a fejlesztésében játszott szerepével.

Kojanitz László az 2020-as történelem kerettanterv alapján az értelmező kulcsfogalmak (metafogalmak) közé az „ok, következmény, változás és folyamatosság, tény és bizonyíték, történelmi idő, történelmi forrás, történelmi jelentőség” fogalmait sorolta. Ezek közül kettővel (az okokkal és a változásokkal) részletesebben foglalkozik egy-egy tanulmányban. Az *értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása: az okok* című tanulmányban részletesen és számos gyakorlati példával alátámasztva bemutatja, hogy ha a miért típusú kérdésekre keressük a választ a tanulókkal, akkor a történelmi események okait, ok-okozati összefüggéseit firtatjuk. Hangsúlyozza, hogy e képesség fejlesztése (a tanulók felismerjék és tudatosítsák, hogy egy esemény vagy egy személy döntése több különböző okra vezethető viszsza) különösen fontos a tanulóknál.

A tanulmánykötetet utolsó témaköre – *A történelmi tudat fejlesztése* – viszonylag rövid, két tanulmányt foglal magába, viszont a szerző utóbbi két évben megjelenő írását, illetve előadását, s ezáltal a legaktuálisabb álláspontot foglalja magába. Az első tanulmányban (*A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái*) a történelemoktatás jelenlegi helyzetével és kihívásával foglalkozik, amelyhez szorosan kapcsolódik a történettudomány, illetve a public history közötti különbség (ellentét) is, valamint a történelmi tudat alakulása. Ehhez a tanulmányhoz szorosan kapcsolódik a kötet utolsó tanulmánya (*A történelmi tudat fejlesztésének feltételei Magyarországon*), amely a szerző 2020 áprilisában a Grazi Egyetem által szervezett konferencián elhangzott előadásának az első publikált változata. A tanulmányban főként a történelmi gondolkodás, történelmi megértés és a történelmi tudat közötti különbséggel, valamint a történelemtanítás és a történelmi tudat fejlesztésével foglalkozik.

F. Dárdai Ágnes előszavával egyetértve ajánlom a kötetet történelemdidaktikusok, gyakorló pedagógusok, történelemtanárok és történelemtanári képzésben résztvevők számára, illetve mindenkinek, aki érdeklődik e témák iránt. Összességként elmondható, hogy a könyvet elolvasó személy nemcsak elméleti, hanem gyakorlati példákkal alátámasztott ismeretekkel gazdagodhat e tanulmánykötetből.

Szerzőink / Authors

Renáta Bernátová

Eperjesi Egyetem
Tanítóképző Kar
Ul. 17. novembra 1
SK - 080 01 Prešov
e-mail: renata.bernatova@unipo.sk

Mgr. Edina Borovská, PhD.

Katedra jazykov
Stavebná fakulta
Slovenská technická univerzita v Bratislave
Radlinského 11
SK - 81005 Bratislava
e-mail: edina.borovska@stuba.sk

Budai Ágota

Szegedi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Angol Tanszék
Egyetem utca 2
H-6722 Szeged
e-mail: agota.budai@gmail.com

Bugár György

Jasná 259/85
929 01 Velké Dvorníky
e-mail: bjuraj888@gmail.com

PaedDr. Dancsa Daniel

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Biológia Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK - 94501 Komárno
e-mail: dancsad@uj.s.sk

Dr. Dominek Dalma Lilla

Nemzeti Közsolgálati Egyetem, Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar
Társadalmi Kommunikációs Tanszék
Ludovika tér 2.
H - 1083 Budapest
e-mail: dominek.dalma.lilla@uni-nke.hu

Kocsis Péter Csaba

Debreceni Egyetem
Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar
Désány István utca 1-9.
H - 4220 Hajdúböszörmény
e-mail: kocsis.peter.csaba@ped.unideb.hu

Mgr. Molnár Bálint

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK - 94501 Komárno
e-mail: molnarb@uj.s.sk

Dr. habil. PaedDr. Nagy Melinda, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Biológia Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK - 94501 Komárno
e-mail: nagym@uj.s.sk

Dr. habil. Popély Árpád, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Történelem Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK - 945 01 Komárno
e-mail: popelya@uj.s.sk

Janka Poráčová

Eperjesi Egyetem
Humán és Természettudományi Tárgyak Kara
Ul. 17. novembra 1
SK - 080 01 Prešov
e-mail: janka.poracova@unipo.sk

Sárközi Balázs

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Irodalomtudományi Doktori Iskola
Mikszáth Kálmán tér 1.
H - 1088 Budapest
e-mail: sarkozi.balazs92@gmail.com

Mgr. Simona Tomášková, PhD.

Katedra nemeckého jazyka a literatúry
Ústav filologických štúdií
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59
SK – 81334 Bratislava
e-mail: simona.tomaskova@fedu.uniba.sk

Dr. Tímea H. Tomesz, PhD.

K. Eszterházy Universität
Lehrstuhl für Ungarische Sprachwissenschaft
e-mail: tomesztim@gmail.com

Dr. habil. Torgyik Judit, PhD.

Kodolányi János Egyetem
Humánfejlesztési Tanulmányok Tanszék
Fürdő u. 1.
H – 8000 Székesfehérvár
e-mail: jtorgyik@kodolanyi.hu

Mgr. Varga Krisztina

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Történelem Tanszék
Történelemdidaktikai Doktori Iskola
Bratislavská cesta 3322
SK – 945 01 Komárno
e-mail: 121815@student.ujs.sk

Vass Gábor

tanár
Parková 1660/16 Gabčíkovo
e-mail: vgabor1995@gmail.com

2018 májusa (13. évfolyam 1. szám) óta az Eruditio – Educatio mint Open Access Journal elérhető és kereshető cím, szerző és tudományterület alapján a Central and Eastern European Online Library (CEEOL) nemzetközi adatbázisban [<https://www.ceeol.com/>].

Since January 2018 (Vol. 13, Issue No. 1) the Eruditio – Educatio is accessible as an Open Access Journal, and it can be browsed by title, by author and by scientific subject in the Central and Eastern European Online Library (CEEOL) at [<https://www.ceeol.com/>].

Od mája 2018 (13. ročník, 1. číslo) Eruditio – Educatio je registrovaný a databázovaný ako Open Access Journal v medzinárodnej databáze Central and Eastern European Online Library (CEEOL) [<https://www.ceeol.com/>].

Szerkesztői és szerzői jogi tudnivalók / Editorial and Copyright Policy / Redakčné postupy a autorské práva

Az Eruditio – Educatio csak magas tudományos színvonalú kéziratokat fogad el és közöl, aminek biztossága az, hogy a tudományos szerkesztőbizottság a tanulmányokat meghatározott kritériumok szerint értékeli.

Only manuscripts with high standards of scientific quality are published in Eruditio – Educatio. This is ensured by subjecting each paper to a strict assessment procedure by members of the Academic Editorial Board.

Eruditio – Educatio publikuje len rukopisy vysokej vedeckej kvality, ktorá je zabezpečená striktnými evalvačnými postupmi členov Vedeckej redakčnej rady, ktorí hodnotia rukopisy podľa dopredu určených kritérií.

A szám anyagát lektorálták / Reviewers

Mgr. Anita Braxatorisová, PhD.

H. Nagy Péter, PhD.

Dr. habil. Keserű József, PhD.

Dr. habil. Simon Attila, PhD.

Simon Szabolcs, PhD.

Dr. habil. Szarka László, CSc.

Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.

Prof. Dr. Pukánszky Béla, DSc.

PaedDr. Strédl Terézia, PhD.

A folyóirat szerkesztői fenntartják a jogot, hogy a benyújtott kéziratot elutasítsák, ha az nem illik a folyóirat profiljába. A szerző azáltal, hogy kéziratát benyújtja az Eruditio – Educatiónak, elfogadja, hogy a szerzői jogok az Eruditio – Educatio tudományos szerkesztőbizottságát illetik, így a kézirat másodlagos publikálásához az Eruditio – Educatio szerkesztőségét képviselő főszerkesztő írásos engedélye szükséges. A további szerkesztői és szerzői jogi tudnivalók megtalálhatók az Eruditio – Educatio honlapján: <http://e-eruditio.ujs.sk>

The editors have the right to reject any manuscripts without justification if it does not fit into the policy of EE. By submitting a paper to the Eruditio – Educatio, the Author acknowledges that the copyright of his/her paper thereafter belongs to the Editorial Board of the Eruditio – Educatio. Any further publishing of the paper requires a prior written consent of the Editorial Board of the Eruditio – Educatio, represented by the Editor-in-Chief. Further details on the Editorial and Copyright Policy of Eruditio – Educatio are at <http://e-eruditio.ujs.sk>

Redaktori si vyhradzuju právo nezverenif rukopis ktorý nezapadá do vedeckého profilu časopisu Eruditio – Educatio. Autor rukopisu si zoberie na vedomie, že poslaním príspevku do redakcie Eruditio – Educatio autorské práva rukopisu prejdú na vedeckú edičnú radu Eruditio – Educatio, t. j. k dodatočnej publikácii rukopisu je potrebný písomný súhlas šéfredaktora Eruditio – Educatio. Podrobnejšie informácie ohľadne autorských práv a redakčných postupov sú dostupné na webovej stránke časopisu: <http://e-eruditio.ujs.sk>

Eruditio – Educatio · A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata · Megjelenik évente négy alkalommal · Kiadja a Selye János Egyetem Tanárképző Kara (Komárom) · IČO 37 961 632 · A szerkesztőség címe: Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 · Tel.: +421-35-3260-829 · E-mail: nagyp@ujs.sk · Szerkesztőségi munkatárs: Mgr. Ing. Nagy Beáta · Borító és nyomdai előkészítés: Téglás Attila – TAMM · Nyomta: Grafis Media, s.r.o. Gesztenyefa sor 4525/1A, 929 01 Dunaszerdahely · ISSN 1336-8893 · EV 2179/08 · 2021. december
<http://e-eruditio.ujs.sk>
Példányszám: 100 · A kiadvány nem árusítható

Eruditio – Educatio · Research Journal of the Faculty of Education, J. Selye University in Komárno · Published 4 times a year · Published by the Faculty of Education, J. Selye University (Komárno) · Reg. no. 37 961 632 · Editorial adress: Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 · Tel.: +421-35-3260-829 · E-mail: nagyp@ujs.sk · Editorial assistant: Mgr. Ing. Beáta Nagy · Cover design and preparation for printing: Attila Téglás – TAMM · Printed by Grafis Media, s.r.o. Gesztenyefa sor 4525/1A, 929 01 Dunaszerdahely · ISSN 1336-8893 · EV 2179/08 · December 2021
<http://e-eruditio.ujs.sk>
Number of copies: 100 · Periodical not for sale

Eruditio – Educatio · Vedecký časopis Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne · vychádza 4x ročne · Vydáva Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho (Komárno) · IČO 37 961 632 · Adresa redakcie: Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 · Tel.: +421-35-3260-829 · E-mail: nagyp@ujs.sk · Redakčná asistentka: Mgr. Ing. Beata Nagyova · Obal a tlačiarska príprava: Attila Téglás – TAMM · Tlač: Grafis Media, s.r.o. Gaštanový rad 4525/1A, 92901 Dunajská Streda · ISSN 1336-8893 · EV 2179/08 · December 2021
<http://e-eruditio.ujs.sk>
Náklad: 100 ks · Periodikum je nepredajné