

DANUBIUS NOSTER

2021/1-2.



A MAGYAR TUDOMÁNY NAPJA AZ EJF-EN

AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

DANUBIUS NOSTER

IX. évfolyam, 2021/1-2. szám

AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

Főszerkesztő:

Bordás Sándor

Szerkesztők:

Bakonyiné Kovács Bea, Kiss Zoltán, Tóth Sándor Attila

Szerkesztőbizottság:

Heinrich Badura (Bécs, Ausztria)

Erdélyi Margit (Révkomárom, Szlovákia)

Andrew C. Gross (Cleveland, USA),

Mohos Mária (Pécs, Magyarország),

Patay Ilona (Nyitra, Szlovákia),

Szakmai lektorok:

Bakonyiné Kovács Bea, Bordás Sándor, Gyórfi Tamás,

Horváth Réka, Kanizsai Mária, Kiss Zoltán,

Manz Adelheid, Pajrok Andor, Patocskai Mária,

Pogány Csilla, Szócs Krisztina, Tóth Sándor Attila

Lapalapító: Majdán János

Lapterv: Horváth Csaba Árpád

Grafikai szerkesztés: Gyórfi Tamás

Tördelés: Tóth Sándor Attila

Kiadja: Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja

Felelős kiadó: az Eötvös József Főiskola rektora

Szerkesztőség: 6500 Baja, Szegedi út 2.

Telefon: (79) 524-624

HU ISSN 2064-1060

Tartalom

Ackermanné Keló Kamilla A TEHETSÉG SZOCIO-EMOCIONÁLIS JELLEMZŐINEK ÁBRÁZOLÁSA A FILMVÁSZNON	5
Bakonyiné Kovács Bea HABITS AND ATTITUDES IN HUNGARIAN PUNCTUATION	23
Csiha Tünde Noémi A TÜNDERMESÉK PSZICHOLÓGIÁJA GUILLERMO DEL TORO: A <i>FAUN LABIRINTUSA</i> CÍMŰ MŰVÉBEN	37
Csontos Tamás–Buzás Zsuzsa–Maródi Ágnes PEDAGÓGUSJELÖLTEK KUTATÁSMETODIKAI ISMERETEINEK VIZSGÁLATA ONLINE TESZTKÖRNYEZETBEN	55
Fehér Ágota MOTIVÁCIÓ ÉS KARAKTERERŐSSÉGEK ÖSSZEFÜGGÉSEI ÉS SZEREPE A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN	73
Fülöp Zoltán Ottó A ‚PIAC MINT KULTURÁLIS TÉR‘. NEMZETI TEMATIKÁJÚ TÁRLATOK INSZCENÁLÁSA A BUDAPESTI KÖZPONTI VÁSÁRCSARNOKBAN ÉS A PORTÓI <i>MERCADO FERREIRA</i> <i>BORGES</i> -BEN	89
Izsák Bálint WIE DENKEN DEUTSCHLERNENDE AN DER WESTGRENZE UNGARNS ÜBER DIE SPRACHE DES NACHBARLANDES?	107
Judit Kelemen RECONSTRUCTION OF MUSIC EDUCATION UNDER KING MATTHIAS IN SÁROSPATAK BASED UPON THE SZALKAI CODEX ..	115
Eva Markus–Agnes Klein BEST-PRACTICE-BEISPIELE: MUNDART FÜR KINDER DURCH DIE KRAFT DER BILDER	133

DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/1-2. sz.

Mesterházy Helga ÁLTALÁNOS ISKOLÁS KÖRNYEZETISMERET TANKÖNYVEK VIZSGÁLATA FŐBB VADFAJOK TÁRGYKÖRÉBEN	149
Morana Plavac PROSTORI BEČA, BUDIMPEŠTE I ZAGREBA U KRLEŽINIM ZASTAVAMA	163
Podlovics Éva Livia RESILIENCE AND EDUCATION	173
Szettele Katinka FRAGE DER SELBSTBESTIMMUNG – ANALYSE UND KREATIVE BEARBEITUNG DES ERZÄHLTEXTES <i>HEIMKEHR</i> VON FRANZ KAFKA	187
Szócs Krisztina COMPARATIVE STUDY OF ENGLISH AND GERMAN TEACHERS' AND THEIR STUDENTS' BELIEFS ABOUT AUTONOMOUS LANGUAGE LEARNING	195
Tolnai Ágnes A MOBILITÁSI PROGRAMOK SZEREPE AZ EURÓPAI MUNKAERŐPIACI KÍNÁLAT FEJLESZTÉSÉBEN	215
Toma Kornélia THE LEGACY OF THE COMENIUS' MOTHER TONGUE EDUCATION PROGRAM	239
Tóth Sándor Attila A PINDAROSZI ÓDÁK AGONGYŐZTESEKÉNT MEGJELENŐ BERZSENYI DÁNIEL ÉS MEGÉNEKELT HŐSE A BÁRÓ PRÓNAY SÁNDORT MÉLTATÓ <i>CARMEN</i> BEN	247

Ackermanné Keló Kamilla

A TEHETSÉG SZOCIO-EMOCIONÁLIS JELLEMZŐINEK ÁBRÁZOLÁSA A FILMVÁSZNON¹

A tehetséges személyek sajátos karakterkészlettel rendelkeznek, melyek segítik képességeik kibontakoztatását, ugyanakkor hátráltathatják családi, iskolai és társadalmi integrációjukat. Ezeknek a tulajdonságoknak, intra- és interperszonális szintű pszichológiai folyamatoknak ismeretében megkönnyíthetjük a tehetség mindennapi életét, valamint környezetét is segíthetjük a tehetséggel együtt járó speciális igények kezelésére, és a hozzájuk való alkalmazkodásra. Mára tudjuk, hogy a tehetséges személyek lelki egészségének védelmében a környezetnek fontos prevenciós szerepe van. A pedagógiai és a pszichológiai szakirodalom a pszichológiai jelenségek definiálásával, mérőeszközök készítésével, egyre árnyalja a tehetségről alkotott képet, a fejlesztés lehetséges útjait, melynek célja, hogy a tehetséges ember saját személyiségbeli adottságait a saját és a társadalom számára értékes produktumban váltsa valóra.²

Renzulli „háromkörös” tehetségmodellje az átlag feletti képességek, a kreativitás és a feladat iránti elkötelezettség interakciójában modellezi a tehetséget. Később Tannenbaum és Mönks tovább árnyalják a tehetségmodell, beillesztve a környezeti tényezőket. Tannenbaum a környezeti tényezők között a családtagok, a tanárok, és a társak hatását, valamint a motiváció, az ingergazdag környezet és eszközök rendelkezésre állásának jelentőségét hangsúlyozza. Mönks megtartja a Renzulli-modellt, de hozzáteszi, hogy a tehetség kibontakoztatásához alapfeltétel a környezet. Arroyo és Stenberg újragondolják a tehetségmodell, ebben a négy alkotórész a kognitív folyamatok, a társas-társadalmi közeg, a motivációs tényezők, valamint a személyiségjegyek. Czeizel „négygyűrűs” tálummodelljében a négy genetikai adottság: motiváció, kreativitás, általános mentális értelmesség, specifikus mentális adottságok, és a négy környezeti tényező: család, iskola, kortárs csoport, társadalom mellett megjelenik a sorsfaktor.³ Gagné (2008) elkülöníti a „lehetőség” és a „kibontakoztatott tehetség” fogalmát. „A

¹ A téma feldolgozásának részfeladatait közreműködőként a KRE TFK Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés Pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzési szak *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés* kurzuson részt vevő hallgatók végezték el. A filmeket feldolgozása során született reflexiók egységesített, szerkesztett változatát közöljük. Az alábbi hallgatók közreműködőként vállalták nevük és gondolataik megjelenését: Babocsánné Katona Ágnes, Hampel Réka, Ignáczné Ribarics Edit, Karádi Kinga, Maricsné Bányai Edit, Ováry Éva, Rostásné Várbíró Éva, Sümegei Péterné, Szabó Zsuzsanna.

² HARMATINÉ OLAJOS Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*, Géniusz műhely–Didakt, Debrecen, 2011. (Továbbiakban HARMATINÉ OLAJOS, 2011)

³ GYARMATHY Éva: *A tehetség: Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*, ELTE Eötvös, Bp., 2006.

tehetségfejlődés folyamatát a képességek, adottságok felől a tálum irányába való átalakulásként definiálja.”^{4:5}

A tehetségek beilleszkedését három tényező nehezíti: az átlagostól eltérő kognitív fejlődés, az eltérő képességek és érdeklődési területek, valamint a más-ság érzése.⁶ A tehetségekre jellemző személyiségjegyek vizsgálatában kiemelkedik a többszemponú túlérzékenység, amely az intellektuális, érzelmi, érzékszervi, valamint a képzelet terén is megnyilvánul.⁷ Hasonló személyiségjegyek a neurotizálódásra való hajlam, a szorongások, és az önértékelési problémák jelenléte. Összességében nehezen beilleszkedőknek tekintik őket a kutatók, mivel a környezettel szemben bátran vállalt konfliktus a hitelességük előfeltétele. A kreatív személyiség jellemzőit vizsgálva érzékelhető, hogy mi okozhatja az iskolai és társadalmi beilleszkedési nehézségeket.⁸ Fizikai és mentális túlzott aktivitás, bosszantó kíváncsiság, a jelenségek működése iránti érdeklődés, szórakozottság, a közösségi tevékenységektől való távolmaradás, kissé furcsa és a non-konformizmust tudatosan vállaló viselkedés, nehezen megközelíthetőség, kedvenc kérdésként a „Mi lenne ha...?”, elhanyagolt öltözködés, órák alatti füzetbe rajzolgatás. A kreatív személyiségben rejlő paradoxonokat elemzi többek között Csíkszentmihályi (2008) 1. sok fizikai energia / tud csendben maradni és lazítani, 2. okosság / naivság (gyermekiség), 3. játékoság/egyelem (felelőtlenség / felelősségtudat), 4. képzelet és fantázia / földhözragadtság, 5. extrovertáltság / introvertáltság, 6. szerénység / büszkeség, 7. sokszor kibújnak a nemi szerepek sztereotípiái alól, 8. hagyománytisztelet/tekintélyrombolás, 9. szenvedélyesen szeretik a munkájukat / képesek objektíven látni munkájukat, 10. szenvedés/felszabadult öröm.⁹

A különleges, az átlagostól eltérő képességű emberek élete, mindennapjaik, kapcsolatrendszerük, egyedi problémáik, megküzdési stratégiáik, s mindaz, ami e genetikai adománnyal együtt jár, minden korban foglalkoztatta a közvéleményt és a tudós társadalmat egyaránt. Ma már tudjuk, hogy a tehetség nem feltétlen irigylésre méltó állapot, s a talantumokkal megáldott embereknek sajátos személyiségjegyeik miatt számos nehézséggel kell megküzdeniük, melyek e ritka adottságok nélkül nem jelentkeznének. A tehetség szocio-emocionális fejlődését az intraperszonális és az interperszonális faktorok (család, iskola) egyaránt befolyásolják. Ezek a faktorok kölcsönösen hatnak egymásra, pozitív és

⁴ MIRNICS Zsuzsa: *A tehetség mibenlétére vonatkozó koncepciók: Elméleti háttér*. In: Bagdy Emőke–Kövi Zsuzsanna–Mirnics Zsuzsa: *A tehetség kibontakoztatása*, Helikon, Bp., 2014, 40. (Továbbiakban MIRNICS, 2014)

⁵ A környezet szerepét differenciáltan bemutató újabb modellekről ld. BALOGH László–RÉVÉSZ György: *Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai*, In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2019. [2020. 12.08.] https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_o.pdf

⁶ Manaster és Powell, 1983, idézi HARMATINÉ OLAJOS, 2011.

⁷ MIRNICS, 2014.

⁸ DAVIS, Gary. A.–RIMM Sylvia. B. (2000). *A tehetséges gyermek nevelése a családban*, In: Balogh László–Herskovits Mária (szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai*, KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen, 213–234. (Továbbiakban DAVIS, 2000)

⁹ Idézi: MIRNICS, 2014.

negatív irányba módosítják egymást. E motiváló, illetve korlátozó hatásokról többféle megközelítésben számol be a szakirodalom.¹⁰

A tehetségábrázolás a filmművészetben nem újkeletű. Számtalan film szól a semmiből felbukkanó kivételes adottságú személyről, akit az elkallódás veszélye fenyeget, s akinek tehetsége külső segítséggel tör magának utat, végül (szerencsés együttállások esetében) napvilágra kerül. Ilyen, a hátrányos helyzetbe született (szegény, afroamerikai, cigány, zsidó, árva) tehetség kibontakozásához vezető hosszú és rögös utat bemutató életrajzi ihletésű film, pl. a *Ray*, a *Piaf*, a *Hegedűtanár*, a *Billy Elliot*, vagy a *Színpadon az életem*. Számos magyar vonatkozású filmet is említhetnénk, mint a *Virtuóz*, mely Cziffra György életét mutatja be, a *Tititá*, mely Snétberger Ferenc tehetséggondozó táborában játszódik, vagy a *Láthatatlan húrok* – a tehetséges Pusker nővérek, mely a kecskeméti születésű hegedűs testvérpár pályájának indulásáról szóló dokumentumfilm.

A KRE TFK Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés Pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzési szak Tehetség és szocio-emocionális fejlődés kurzuson azzal a céllal elemeztünk filmeket, hogy milyen sztereotípiák, vagy valós, kifejezetten a tehetség szocio-emocionális jegyeit bemutató elemek jelennek meg a vásznon. A javasolt 10 filmből kettőre esett a választás, a *Good Will Hunting*, és a *Tehetség* című művek elemzésén keresztül igyekeztünk megérteni a tehetséges személy sajátos emocionális jegyeit és kapcsolatrendszerét. Olyan filmek kerültek a fókuszunkba, ahol nagyon jól megfigyelhető, hogy milyen módon hat a tehetség felismerésére és az adottságok teljesítménybe történő álfordítására a szociokulturális közeg. Mi is a külső-belső diszszinkronia, mik a tehetség sajátos személyiségjegyei, a tehetség kibontakoztatásának katalizátorai, valamint milyen pszichoszociális problémák nehezíthetik a tehetséges személy mindennapjait.

Good Will Hunting (1997)

Matt Damon és Ben Affleck forgatókönyve alapján és főszereplésével készült Oscar-díjas film Willje fotografikus memóriával rendelkező matematikai géniusz, akinek szociokulturális környezete teljes mértékben gátolja különleges képessége kibontakozását. Hiányoznak az egészséges családi kapcsolatok, a szülő-gyermek társas interakciók, a motiváló közeg.¹¹ Árvaként nevelkedik, nevelőapja bántalmazza, fiatal felnőttként az építőiparban és az egyetemen takarítóként dolgozik. Nem végzett magasabb szintű iskolát, délutánjait a barátaival kocsmákban, ivással és verekedéssel tölti. Eközben kiderül róla, hogy hobbiként tudományos, történelmi, irodalmi és életrajzi könyveket olvas.

¹⁰ HARMATINÉ OLAJOS, 2011.

¹¹ Bowlby, Harlow és Ainsworth elméleteire gondoljunk, l. N. KOLLÁR Katalin–SZABÓ Éva: *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris, Bp., 2004 [2020. 12.08.] https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/cho5.html#id488801. (Továbbiakban N. KOLLÁR–SZABÓ, 2004.)

Will szocio-emocionális fejlődése, kötődései

Will életútjának, s ezzel érzelmi és társas fejlődése alapjainak kiemelt meghatározójaként említhetjük az édesanya gondoskodó személyének hiányát. Az anyagyermek kapcsolat nélkülözésének következményeképp magas intenzitású pozitív érzelmi ingerek sem érhatték. Inkább ennek ellenkezői jellemezték az életét, hiányzott a negatív érzelmek megélésének segítése, csillapítása, feldolgozásának megtanítása. Az érzelmek átélésének kerülése közönyhöz, ürességhez vezetett. További nehezítő körülményt jelentett felnövekedése során a nevelőapa bántalmazása, s ezzel az érzelmi kötődés újabb csorbulása.¹²

A bántalmazott gyerekek személyisége szisztematikusan rombolódik. Nem bíznak magukban, értéktelennek és szerethetetlennek tartják magukat. Míg a legtöbb testi seb idővel begyógyul, a lélekben megbívó sérülések gyakran csak évek múlva kerülnek a felszínre. A gyerekkorában bántalmazott felnőtt nem mindig tudja, hogy mi miatt nem képes másokhoz hasonlóan boldog és kiegyensúlyozott életet élni. Alacsony önértékeléstől, meg-nem-értettség érzésétől, kényszeres veszélykereséstől szenvedhet. Gyakran látjuk, hogy bár a felszínen látszólag minden rendben van, a túlélő jól teljesít, és talán sikeres életet él, ám a mélyben meghúzódó másság érzés, magányosság és fájdalom élete minden területén kínozza.¹³

Willhez egyetlen ember áll közel, a barátja, Chuckie, akivel együtt dolgozik az építkezéseken. Ő jelenti számára érzelmi szempontból a biztos pontot, a családot. Chuckie felismeri Will tehetségét, és reménykedik, hogy egy reggel, munkába menet nem találja otthon barátját, mert Will képes lesz kilépni jelenlegi helyzetéből. Will azonban nem szeretne, s valószínűleg egyedül nem is tud változtatni helyzetén.

Will igyekszik minden egyéb kapcsolatot még azelőtt megszakítani, mielőtt komolyan kötődne bárkihez. Ennek az az oka, hogy nem akar csalódnni, nem szeretne elutasítottá válni. Inkább ő lép ki hamarabb a kapcsolataiból. Fél, mert elhagyták, fél bízni másokban. Inkább kialakít magának egy biztonságos, élhető életet olyanok között, akik elfogadják őt, minthogy megmutatná valódi énjét, és a tehetségét. Ezért takarít délutánonként az egyetemen. Inkább rejtőzködik, meghúzza magát, gyakorlatilag láthatatlanként felmosva az egyetem padlóját. Komfortzónájából nem hajlandó kilépni, ezért tolja el magától eleinte a segítő kezeket, és ezért szakít azzal a lánnyal is, akit végre sikerülne magához közel engedni. Az érzelmi és társas kapcsolati sajátosságok mellett is fontos fordulat lehetőségére mutat rá a film, mely Will, és más tehetségek számára is kapaszkodót adhat.

¹² Az érzelemszabályozásról bővebben: HARMATINÉ OLAJOS Tímea–PATAKY Nóra: *A lelki egészség személyiségdinamikai kettősségei – kihívások a tehetséggondozásban*, Géniusz Műhely, Debrecen, 2014, (Géniusz Műhely 10). [2020. 12.20.] https://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/wp_10w.pdf#pageIn:5, (A továbbiakban HARMATINÉ OLAJOS, 2014)

¹³ FORWARD, Susan: *Mérgező szülők*, Háttér, Bp., 2019.

A tehetség kibontakozásának katalizátorai

A tehetség kibontakozásának katalizátorait Francoys Gagné tehetségmodellje ismerteti. Ezek a személyiségvonások és az önrányítási folyamatok, másrészt a környezeti katalizátorok: a különböző szocio-demográfiai jellemzők, a tanároktól, szülőktől, mentoroktól, vagy a kortársaktól származó pszichológiai befolyások, a speciális tehetségfejlesztő programok és lehetőségek léte vagy hiánya stb., valamint a szerencse/véletlen mint katalizátor.¹⁴ Will serdülőkorában elmaradt a fő fejlődési feladat, az identitás keresése, valamint az életcélok kialakítása. Az énkép összetevői nem tisztultak le, a személyes és a társas énfogalom nem tudott integrálódni. Bár tisztában van rendkívüli képességeivel, bizonyos területeken hasznosítja is őket, de nincs motivációja arra, hogy komoly lépéseket tegyen tehetsége kibontakoztatása érdekében.

A szerencse katalizátorként betöltött szerepe jelenik meg Will életében. Éppen az egyetlen takarít, amikor a diákok számára nehéz, szinte megoldhatatlan feladat kiszámításán rajtakapja Lambeau professzor. A fiú nem vállalja a szembesülést, elszalad. De amikor egy verekedés után Will nem tudja felmenteni magát a bíróságon, Lambeau kiharcolja szabadlábba helyezését azzal a két feltétellel, hogy matematika példákkel kell foglalkoznia, és pszichológushoz kell járnia. Itt jelenik meg Sean Maguire, aki az egyetlen megoldás a tehetséges fiatal számára.

Sean nem páciensként kezeli, hanem egyszerűen ott van mellette, ha kell, hallgat és hagyja hallgatni, nem sietteti, de ki meri mondani, amit gondol: Will egy gyermek, aki nem tapasztalt meg igazán még semmit. Bármilyen témáról bármikor könyvek sorát tudná idézni, az ismerteket rendszerbe is tudja foglalni, de érzelmileg nem kerül közel sem a műalkotásokhoz, sem a másik emberhez. Nagyképű, önző, ijedt kölyöknek nevezi, aki nem akar, nem mer önmagáról beszélni. Félt részt venni az életben, nem mer áldozatot hozni, belevágni akár egy új kapcsolatba. Will védekező mechanizmusai között megfigyelhető az intellektualizáció, hiszen minden szituációt tisztán logikai úton igyekszik kezelni, észérveket használ, ám a szükségesen hozzájuk kapcsolódó érzelmeket hátrítja.¹⁵

Sean fel meri vállalni a saját érzelmeit, gyengeségeit Willnek, amitől a fiú számára hús-vér emberré válik, nem terapeuta többé. Első alkalommal érzelmeit nem kontrollálva nekiesik Willnek, másszor pedig a Lambeau professzorral folytatott heves vita fültanújaként Will láthatja, hogy a mentorai is küzdenek saját múltjukkal, korlátaikkal, vágyaikkal.

A film egyik meghatározó jelenete, mikor Lambeau professzor és Sean – aki feladta a fényes jövővel kecsegtető professzori állást a pszichológusi munkáért, mert az tette boldoggá –, a fiú jövőjén vitatkoznak. Lambeau szerint ő azért állhat egyetemi katedrán, mert fiatalként motiválták és Willre is rá akarná kényszeríteni saját elképzeléseit. Siettetni akarja a fejlődésben, mindenképpen a tudományos sikereket akarja látni. Sean viszont azon a véleményen van, hogy meg kell hagyni Willnek a választás szabadságát. Ő nem feltétlenül a tehetséget

¹⁴ HARMATINÉ OLAJOS, 2011.

¹⁵ FREUD Anna: *Az én és az elhárító mechanizmusok*. Animula, Bp., 2008.

keresi Willben, hanem azt szeretné, hogy a fiú megtalálja önmagát, a saját útját, a saját akaratát. Nem az a fontos, hogy mi lehetne belőle, hanem hogy mi szeretne lenni. Hogy harmonikus személyiséggé váljon, tudja magát elfogadni, legyen elégedett az életével. Amikor Will megtalálja önmagát, már nem fontos, hogy mit kezd a tehetségével – a film szabadon hagyja, hogy milyen munkát vállal, hogyan kamatoztatja tudását – hiszen az önmagára talált tehetség rugalmassága biztosítja majd a tehetség kibontakozását, az élet kiteljesedését.

Kezdetben Will tiltakozik a felajánlott pszichológusi segítséggel szemben, zárkózott és visszahúzó. Nem akar megnyílni, nem akar a nehéz múltjával szembesülni, annak feldolgozásával foglalkozni. Sean azonban megpróbálja feloldani a fiúban azt a hárítást és gátat. Szakértelme, emberséges hozzáállása segít, hogy még ha a fiú meg is bántja őt, visszaforduljon hozzá, és sokadszor is esélyt adjon neki. Mert Sean tudja, hogy Willnek kell egy ember, egy megértő társ, aki segíti őt. Valójában egymást támogatják, egymást segítik, hiszen a Sean sem azt az életet éli, amit élhetne a felesége halála óta. Sem a fiú, sem a pszichológus nem tud addig továbblépni és fejlődni, amíg egymás hibáiból felismerve fel nem fedezik, hogy ki kell lépniük a komfortzónájukból, és meg kell találniuk a saját továbbfejlődésük lehetőségeit.

Will Hunting személyiségének jellemzői¹⁶

I. Kognitív sajátosságok:

1. Divergens gondolkodás: ha feltesznek neki egy kérdést, elsőként nem az jut eszébe, mint a többségnek, alapvetően holisztikusan szemlélik a jelenségeket. Erre példa az állásinterjú, amikor egy hosszú logikai okfejtés után visszautasítja a felkínált, mások által visszautasíthatatlannak vélt állást.
2. Sokrétű érdeklődés, hiszen nem csak a matematikában van otthon, könnyedén segít kémiából is a barátnőjének, az egyik bárban játszódó jelenetben történelemből szípkázik, a pszichológus festményét elemezve kiderül, hogy a festészetben is jártas.
3. Kiváló memória.
4. Intellektuális túlingerlékenység, az ingerek fokozott átélése és a rájuk adott intenzív válasz. Will esetében ezek a tudásszomj, az analízis, az elméleti problémákba való belemélyedés, a független gondolkodás, a kritikai hajlam, az új elméletek kifejlesztése, valamint az igazságkeresés.
5. Kiváló ítélőképesség, mely a dolgok lényegének gyors meglátásában tükröződik. Minden korábbi pszichológusának már az első találkozáskor rátapint a gyengeségére, teszi mindezt azért, hogy elterelje a figyelmet magáról. Közben azonban megmutatkozik a környezeti jelenségek felé irányuló figyelem és azok értékelő követése Will vonásai között.
6. Önálló tanulásra való hajlam: többször látjuk a film jeleneteiben különböző témájú tankönyveket olvasva.

¹⁶ BALOGH László: *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi, Debrecen, 2004. (Továbbiakban BALOGH, 2004)

II. Affektív jellemzők:

1. Érzékenység: mély, intenzív érzelmek jellemzik, másokkal szembeni empátia, de a fájdalom elkerülése céljából életbe lép énvédő stratégiája. Visszahúzódás, bezárkózás, ennek következtében fokozatos elszigetelődés jellemzi, melynek eredménye a társas kapcsolatok megszakadása. Érzéki és érzelmi túlérzékenysége nagymértékű félelemmel és önbizalomhiánnyal társul, mindent tud, de csak lexikálisan, önmagát viszont mindenből kizárja. Érzelmi fejlődése nincs szinkronban az intellektusával. Habár családi háttere a tehetség megjelenését nem tudta megakadályozni, valószínűleg erőteljes belső intellektuális affektív diszszinkroniát okozott nála. Intellektusa rendkívül erőteljesen fejlődött, ám érzelmi fejlettsége messze alulmaradt ehhez képest.

2. Humorérzék: gyakran mesél vicceket.

3. Félelem a kockázattól, a verseny és a kihívás elutasítása.

4. Kötődés: a film kezdetén Will kizárólag barátjához kötődik, a történet folyamán nyílik lehetősége a társas kapcsolatok gyakorlására. A film egyik kérdése, hogy lehet-e a bántalmazott gyermekből, aki szeretetlenség, meg-nem-értettség, értéktelenség érzésével küzd és a tehetség felelősségét is hordozza, kiegyensúlyozott, boldog, a tehetségét kamatoztató érett felnőtt? Szükségszerű-e az önsorsrontás? Mi szükséges, ahhoz, hogy akaratát, képességeit jó célok eléréséhez használja? A film válasza ez: egy igaz barát.

A „Big Five” integratív jellegű személyiségkonceptió szerint öt bipoláris alap személyiségdimenzió létezik. Ezek az 1. extravertió (magabiztosság, önbizalom, dominancia, az impulzusok szabad kifejezésre juttatása, a társaságkedvelés), 2. a barátságosság/kellemesség (melegség, szeretetreméltóság, gondoskodás, érzelmi támogatás), 3. a lelkiismeretesség (tervezés, kitartás, illetve a célokért való küzdelem), 4. emocionalitás (az érzelmi egyensúly, a szorongásra, depresszióra való hajlam), és az intellektus (tapasztalatokra való nyitottság és a logikus gondolkodás).¹⁷ Will esetében a Big Five személyiségdimenzió mindegyike sérült. Bizonytalan, társaságkedvelése a szórakozásban, bárók látogatásában nyilvánul meg, nem mondhatni barátságosnak, inkább udvariatlan, ingerlékeny. Nincs kitartása, célja, emocionalitása szélsőséges: önbizalomhiányos, eközben többszöri erőszakos cselekedet, verekedés miatt fogdába kerül, kartonja elég vaskos. Intellektusa viszont rendkívül magas, minden iránt nyitott, érdeklődő, logikus gondolkodás irányítja, ennek szép példája, hogy saját magát védi a bíróságon.

Az iskolai légkör és a tanári személyiség hatásai

A leghomályosabb pont az interperszonális tényezők közül Will történetében az iskola. Erről szinte semmit sem tudunk. Hogy történhetett meg, hogy nem vették észre rendkívüli tehetségét, zsenialitását? Esetleg észrevették, de nem fejlesztették, nem gondozták? A korábbi életére vonatkozó utalások alapján feltételezhetjük, hogy az iskolában beilleszkedési, magatartási, akár tanulási gondok

¹⁷ MIRNICS Zsuzsanna: *A személyiség építőkövei: Típus-, vonás- és biológiai elméletek*, Bölcsész Konzorcium, Bp., 2006.

kísérhették. A Betts és Nihart (1988) által meghatározott hat tehetségprofilból Will típusát nem tudjuk egyértelműen meghatározni. Lehetséges, hogy az iskolában a „kihívó” típus vonásait mutatta, és tehetsége nem is került azonosításra, mert bár kreatív volt, önfejűen, tapintatlanul viselkedett, megkérdőjelezte a tekintélyt és a szabályokat, így komoly kihívást jelenthetett a pedagógusok számára. Nem tudott alkalmazkodni az iskolarendszerhez, s azt sem tudta, hogyan használja a saját előnyére, mindemellett gyakran került konfliktusba a felnőttekkel, akik viselkedését irritálóknak érezhették. Képességei elismerése hiányában erőteljes frusztrációt élhetett át, ez ingatag önbizalomhoz és gyenge önkontrollhoz vezetett. Lehetséges, hogy „rejtőzködő” vonásokat is mutatott, próbálta leplezni tehetségét azért, hogy a kortárs csoportban végre átélje a valahová tartozás élményét. Gondolhatjuk ugyanakkor, hogy a „lemorzsolódók” csoportjába tartozott, aki dühös volt, haragudott önmagára, az iskolára, mert nem elégítette ki intellektuális szükségleteit, gyakran unatkozott órákon, s haragját visszahúzózással fejezte ki. Az iskola lényegtelennek, ellenségesnek tűnhetett számára, problémáit másokra vetíthette ki, visszautasíthatta az iskolai tevékenységet, elnyomta kreativitását, kíváncsiságát, apatikusan, antiszociálisan viselkedett. Már ekkor szüksége lett volna egy olyan felnőttre, akiben megbízhat, akivel közeli kapcsolatban áll.¹⁸

A film alapján Will az összes bejósolható fejlődési krízisen átesett. Bár az iskolai éveiről semmit nem tudunk meg, szinte bizonyos, hogy a fejlődési éretlenség jeleit mutatta. A kreatív fiúkra jellemző kezdeményező-készség, kíváncsiság, türelmetlenség miatt gyakran büntethették. Valószínűleg alulteljesítő volt, mely mögött szociális és személyiségbeli problémák húzódtak meg. Hiányzott az önbizalom, a célok eléréséhez való kitartás, az együttműködési készség, vagy a szeretetreméltóság érzése (gondoljunk csak arra, hogy szülők hiányában éppen azok nem szerették, akiknek a legjobban kellett volna). Jellemző Will Huntingra a multipotencialitás mint krízis is, hiszen nem tud dönteni, hogy mi szeretne lenni, és valójában fél az elköteleződéstől.¹⁹

Látható, hogy az interperszonális kapcsolatok közül sem a család, sem az iskola nem játszott pozitív szerepet tehetsége kibontakoztatásában, nem részesült tehetségfejlesztésben, hiányoztak a meghatározó jelentős személyek az életéből, életeseményei inkább gátolták, mint segítették a tehetség kibontakozását. Ez az árva, a korai éveiben fizikálisan és lelkiileg bántalmazott fiú akkor kap igazán feloldozást, amikor a minden gyengeségével, fájdalomával őszintén, elvárás és feltétel nélkül szerető barátja, Sean gyengéden, de határozottan kimondja, hogy mindaz, ami vele történt, nem az ő hibája. És ebben a teljesen elfogadó helyzetben hagyja végre Will a szívéig hatolni a szavakat, és felszakadnak az évek alatt mélyre temetett fájdalmak és a megkönnyebbülés könnyei. Will Hunting végül képes lesz dönteni, és az érzelmeit követve útnak indul a barátja után Kaliforniába. Talán már elég bátor ahhoz, hogy ne csak biztonsági játszmát játsszon, hanem azt az életet élje, amire a tehetsége alapján érdemes.

¹⁸ HARMATINÉ OLAJOS, 2011.

¹⁹ Clements és Erickson, 1986, idézi: HARMATINÉ OLAJOS, 2011. 70–72.

A *Tehetség* (2017) című film feldolgozása

A történet főszereplője a hétéves Mary matematikai zseni, aki előtt képességei alapján nagy jövő állhatna. Az őt nevelő nagybátyja mellett azonban erre nincs esélye. Frank Adler, Mary édesanyjának bátyja, aki végignézte szintén matematikai génusz testvére (Diane) tehetségével járó küzdelmeit, majd elszenvedte Diane öngyilkosságának következményeit, nem szeretné, hogy árván maradt unokahúgára is ez a sors várjon. Frank korábban tanársegédként tanított filozófiát, de Diane tragikus halála óta hajók javításával foglalkozik és neveli Maryt. Igen szerény környéken élnek ketten, Floridában. Közös barátjuk a szomszéd, Roberta, akihez Maryt erős kötelék fűzi. Frank szeretné, ha a kislánynak boldog, felhőtlen gyermekkorra lehetne. Mindezt biztosítja is számára, egészen az iskolába kerülésig. Ott azonban hamar napvilágra kerül a kislány kiemelkedő tehetsége, és az igazgatónő a képességeinek megfelelő iskolát javasol, amit Frank visszautasít. Ekkor bukkan fel a lány nagymamája, Evelyn, és harcba száll Maryért, annak érdekében, hogy a kislány tehetsége kibontakozhasson. Mary nevelőszülőkhöz kerül, ahol elindul matematikai tehetségfejlesztése. Végül Frank közbenjárásával megoldódik a lány helyzete.

A családi dinamika sajátosságai – a nevelés és a kötődés jellegzetességei

A film legfőbb konfliktusa, hogy Frank hogyan tudja biztosítani a kislány fejlődésének feltételeit. A családi légkör az egyik fontos befolyásoló tényező egy gyermek fejlődése szempontjából. Frank tekintendő Mary elsődleges gondozójának, aki a kislány igényeire odafigyelő, szemtől-szembe interakciókat, környezetének szabad felderítését, az ezekhez kapcsolódó pozitív élmények, érzések megélését biztosítja (a macskával való kapcsolat támogatása, közös kalandok, elmélyült beszélgetések, s mindezek mellett kellő mennyiségű és tartalmú intellektuális ismeret). Ugyanakkor az önszabályozásra pozitív mintát adó felnőttként alapozta meg Mary érzelmileg intelligens megküzdési stratégiájához szükséges személyiségjegyeit.

A szociális tanulásméleti felfogás szerint a szülő énképe lesz a gyermek énképének alakítója. A kutatók ugyanakkor azt állapították meg, hogy a szülők nevelési módszerei hatnak a gyermek önértékelésére.²⁰ Frank összességében demokratikus légkört teremt Mary számára. Együttműködésre törekszik a gyermekkel. A tisztelet, az egyenlőség, a méltányosság jellemzi kapcsolatukat, lehetővé téve az eltérő vélemény megfogalmazását. Segíti a kislányt, hogy magas önértékelésűvé váljon, mivel világos és egyértelmű elvárásokat támaszt. Megértő és támogató attitűddel rendelkezik, és a feltétel nélküli elfogadás élményét adja a gyermeknek.

Vele szemben a kislány nagymamája, Evelyn tekintélyelvű nevelési stílust képvisel. Ellentmondást nem tűrve engedelmességet vár el, és mindehhez magas követelményeket társít. Frank és Diane olyan családban nőttek fel, ahol az elfo-

²⁰ CARVER, Charles S.–SCHEIER, Michael F.: *Személyiségpszichológia*. Osiris, Bp., 2006.

gadás feltételekhez kötött volt, csak akkor érezhették magukat értékesnek, ha teljesítményt nyújtottak. A nagymama a kislánytól is ezt várja. Úgy gondolja, hogy leánya kudarcot vallott, mert öngyilkos lett, és nem fejezte be azt a munkát, mellyel akár Nobel-díjat is kaphatott volna. A nevelési stílusok vonatkozásában látható tehát, hogy Frank az irányító nevelési stílust képviseli, míg édesanyja a tekintélyelvűt. Kordi és Baharudin egyértelműen igazolta a szülői nevelési stílus és az iskolai teljesítmény összefüggését.²¹ Megállapították, hogy az irányító nevelési stílusban nevelkedett gyermekek iskolai teljesítménye a legjobb. A film szépen bemutatja, hogy Mary tehetségének kibontakoztatása szempontjából alapvetően a Frank által megteremtett légkör a kedvezőbb.

Mary sajátos környezeti háttérére vonatkozóan kiemelendő továbbá, hogy nagymamájával és Frankkel való kapcsolata két különböző mintát képvisel a tehetséggondozás szempontjából. A sorsára vérszerinti kapcsolatban adekvátan befolyással bírható felnőttek, a tehetséges gyermekek optimális fejlődéséhez szükséges feltételeket a saját oldalukról igyekeztek biztosítani, ugyanakkor saját személyiségi problémáikból fakadóan, viszonylag egyoldalúan. Evelyn, a nagymama a perfekcionizmusából, szimbiotikus nevelési stílusából fakadóan csak a kognitív képességekre való orientációval, sikerorientáltságával fordul Mary felé. Saját vágyait akarja megvalósítani a kislány által, miközben biztosítja a tehetség fejlődéséhez szükséges megfelelő optimális kognitív környezetet (laptop, zongora, kiemelt tehetséggondozó ellátás, anyagi biztonság). Frank ezzel szemben magas érzelmi intellektusából és a nővérel történt események miatti felelősségérzetből, lelkiismeretfurdalásból fakadóan érzékeny figyelmet biztosít, ezzel Mary érzelmi, szociális fejlődésre helyezve a hangsúlyt.

A szocio-emocionális fejlődés támogatásán túl kiemelendő továbbá, hogy Frank törekvése is megmutatkozik a kogníció fejlesztésére. Ha nem is tudatosan, de cselekvéseivel igyekezett biztosítani Mary számára az intellektuális-affektív diszszinkronia elkerülését, támogatva Mary számára az intellektualizáció fejlődését (beszélgetés a hitről, Jézusról, a halálról). Tisztán észérveket használ, így az adott helyzetet elválasztja azoktól az érzelmektől, amelyekkel az természetes módon jár. Ugyanakkor ösztönösen elkerülte ennek túlzásba vitelét, egészséges teret adva Marynek az öröm, a tiltakozás, a lázadás, a düh, a harag, és a szegény kimutatására és átélésére. Frank emellett képes volt biztosítani Mary matematikai készségének tehetségéhez illeszkedő fejlesztését is, hisz az egyetemen a hibás képlet felismerése nem valósulhatott volna meg az általa biztosított ismeretek híján. Ezek alapján elmondható, hogy bár Frank túlzottan hangsúlyt fektetett Mary kognitív kiugrásának lassítására, a maga módján mégis támogatta annak fejlődését.

A *kötődési típusok*²² alapján a film azt tükrözi, hogy a kislány biztonságos kötődő. Születése után édesanyja gondozta, majd fél éves korától nagybátyja nevelte. Frankkel alakított ki szoros érzelmi kapcsolatot. A biztonságos kötődést igazolja az a jelenet, amikor elválasztják a kislányt Franktól: „Szeretem Franket, és nem akarok elköltözni tőle!” „Veled akarok maradni!” A kettejük közti szülő-

²¹ COLE, Michael–COLE, Sheila R.: *Fejlődéslélektan*, Osiris, Bp., 1998.

²² N. KOLLÁR–SZABÓ, 2004.

gyermek interakció, pozitív hatással van Mary fejlődésére és képes az adottságok teljesítménybe való átfordítását is segíteni.

A nagymama és fia kapcsolatában a szülő-gyermek kötődés jellege között ellentét mutatkozik. Evelyn ambivalens kötődést alakított ki gyermekeivel, hisz a filmben egyértelműen érezhető, hogy Frank számára anyja érzelmileg nem elérhető, folyamatos ellentét van köztük. Lánya utolsó kívánsága is erre utal, hisz nem akarja, hogy a matematikai probléma megoldását Evelyn publikálja. Ez az ambivalens kötődés szorongást alakíthatott ki, mely elősegíthette Diane öngyilkosságát.

Frankben és Evelynben közös, hogy mindketten tudatos erőfeszítéseket tesznek azért, hogy fejlesztő és támogató környezetet vegye körül a kislányt, de a nagymama ezt úgy szeretné, hogy minden külső hatástól megkíméli a gyermeket, nem enged szabadságot számára. Frank ezt a szabadságot és a biztonság érzését nyújtja. A nagymama azt a kettős üzenetet közvetíti, hogy „hadd segítsék, hogy jobb legyen”. Evelyn valószínűleg azért látja önmagát unokája, illetve korábban lánya személyében, mert ő is tehetséges volt, de gyermekei születése ketté törte pályáját. Így saját vágyait kívánja megvalósítani utódaiban. A felnőttek közti játszma végső soron nagyon megnehezíti Mary helyzetét, tehetetlenül szenved el sorsát. Megéli, átlátja a felnőttek világába tartozó bonyolult problémákat, ugyanakkor nincs abban a helyzetben, hogy változtatni tudjon azokon.²³

Az iskola szocializáló hatása

Marynek az első osztály megkezdésekor a szocio-emocionális fejlődés több problémájával kell megküzdenie. Nehezen alkalmazkodik osztálytársaihoz, hisz felnőtt módon gondolkodik, a feladatok egyszerűek, unalmasak számára. Érettebb gondolkodása miatt nem tud részt venni a kortársak „béna” játékában. Magának kreatív játékokat választ, legózik, épít. Tanórán unatkozik, mert az adott osztály követelményei már nem jelentenek kihívást számára, hisz olvas, számol. A többi gyerek „butaságát” nehezen tolerálja és ennek hangot is ad. Távolságtartó viselkedését intellektuális fölénye is befolyásolja, a baráti kapcsolatok kialakítását gátolja, de a kislány magatartása összességében nem tekinthető maladaptívnek, hiszen a Franktól tanult viselkedésmintákat igyekszik alkalmazni és a szabályok elfogadásával beépülni a közösségbe. A társas elszigetelődése akkor kezd oldódni, amikor megvédi kigúnyolt társát az iskolabuszon.

A tekintéllyel kapcsolatos negatív attitűd egyértelmű a tanítóval szembeni magatartásában jelentkezik, de az igazgatói irodában sem szeppen meg. „Te vagy a főnök?” – szólítja meg az igazgatónőt. Az iskolában megnyilvánul a gyermek erős vitakészsége, többször is szóváltásba keveredik tanítójával csakúgy, mint otthon Frankkel. Mary számára az iskola olyan szocializációs tér, ahol társaihoz hasonlóan alkalmazkodnia kell bizonyos elvárásokhoz, szabályokhoz. Bár eleinte tiltakozik, lassan megtanulja betartani azokat. Nagybátyja hatására kezdi elsajátítani az a képességet, hogy ne mondjon el mindent a maga nyers valóság-

²³ HARMATINÉ OLAJOS, 2011.

gában, ezzel is segítve a kortársak közé beilleszkedését, ami végül sikerrel jár, Mary társakra talál.

Az iskolai légkör, a tanári személyiség

„A tehetséges tanulók osztálytermi jelenléte mindenképpen kihívás, melyre a humanisztikus pszichológia és a pozitív pszichológia szellemisége és gyakorlata adja meg a tehetséges tanulók számára a leoptimálisabb választ. A humanisztikus alapelveket követő, flow-képes tehetséggondozó pedagógus sok esetben maga is számos tehetségvonást hordoz, s a tehetséges tanulók szükségleteihez illeszkedő jellemzőkkel rendelkezik.”²⁴

Mary tanítónője, Mrs. Stevenson hiteles személyiség, érzelmeit egyértelműen kifejezi. A kislányt elfogadja, és látva sajátosságait, mindent megtesz, hogy segítse. Ha fegyelmezetlen, a szabályokat elmagyarázza, majd azokat betartatja. Ez az empatikus látásmód segíti a gyermek tehetségének felismerésében. Az iskola, mint interperszonális faktor hatását gyakorlatilag ő képviseli, a tehetségfejlesztés folyamatát a maga eszközeivel támogatja, például a differenciált fejlesztéssel biztosítva a kislány számára a képességei szerinti előrehaladást. Ez a szakmai attitűd azért is hatékony, mert ezzel Maryt is megnyeri magának, ami a későbbi történések során szintén fontos lesz. Mary a feladatok megoldásakor elmélyed, úgy tűnik, hogy az áramlat-élményt éli át. Ugyanakkor a tanító is belátja, hogy az iskola nem tud megfelelő kihívást állítani Mary elé. Ez azért probléma, mert gyakorlás és fejlesztés hiányában elsorvadnak a képességek, kedvetlenül befolyásolva a teljesítménymotivációt. Mrs. Stevenson igyekszik meggyőzni Franket a kislány tehetséggondozó iskolába történő átíratására. A szegregáció azonban a nevelőapa véleménye szerint kárára lenne Mary egészséges személyiségfejlődésének, dacára annak, hogy tisztában van ő is azzal, hogy a gyermek valódi tehetség. A tanítónő minden igyekezete ellenére sem sikerül Franket meggyőzni arról, hogy Marynek speciális tanulási környezetre, tehetségének megfelelő tanterv szerinti oktatásra lenne szüksége. Pozitív viszonyulása, és a kettejük között kialakult érzelmi viszony azonban a későbbiek során nagy segítség lesz a probléma kezelésében. A film végére Frank is felismeri, hogy a kislány fejlődését a szegregált iskola szolgálja, ahol el is kezdi tanulmányait. Ugyanakkor a régi iskola keretében megmarad a kapcsolat, és a közös játéktevékenység a kortársakkal. Ezzel sikerül megteremti a gyermek fejlődése szempontjából megfelelő miliót.

²⁴ OLAJOS Tímea: *A tehetségigéreték fejlődésének általános jellemzői, kiemelten az alulteljesítő és speciális bánásmódot igénylő más tehetségesek fejlődésének sajátosságai*, In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2019, 192. [2020. 12.08.] https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_o.pdf

Tehetség és személyiség

Van Tassel-Baska elmélete alapján Mary karaktere a következő személyiségjegyeket rejt magában:²⁵

I. Kognitív jellemzők:

1. Fejlődési előnyök: Mary hétévesen kezdi az első osztályt. A matematika órán láthatjuk, hogy tudása messze meghaladja életkorát. Viselkedése, nyelvi készsége, szóhasználata is a felnőttekéhez hasonló. Ez a külső diszszinkrónia, hisz a kislány mentális fejlődési sebessége jelentősen eltér kortársaitól. A belső diszszinkrónia is jellemzi, a személyiségén belüli pszichés funkciók (pl. kognitív képességek, pszichomotoros funkciók nyelvi és érzelmi jellemzők,) eltérő fejlettségi szinten állnak. Ez mind az intra-, mind az interperszonális térben feszültségeket eredményezhet.²⁶ Látjuk a filmben Mary egyenetlen mentális fejlődését, a szinkronitás hiányát. Az ő esetében az intellektuális és érzelmi terület érintett kiemelten.²⁷ Fejlődési egyenetlenség tapasztalható a társas kapcsolatokban is, hiszen kezdetben csak a felnőttekkel beszélget, ideje nagy részét idősebbek között tölti. A film végén ugyanakkor láthatjuk, hogy az iskolai légkör hatására megtanulja az életkorának megfelelő játéktevékenységeket kortársaival.

2. Korai érdeklődés a beszéd iránt, korai nyelvfejlődés: a kislány korán elkezdett olvasni, nagybátyjával felnőtt módon értekezik, szereti a nyelvi- és szójátékokat.

3. Szimbólumok és jelrendszerek használata: Mary a matematika jelrendszerét eszközként használja, bonyolult matematikai összefüggéseket lát át, tudása egyetemi szintű.

4. A koncentrációs kapacitás szép példája, amikor az egyetemen felírt matematikai egyenletet elmélyülten elemzi, majd megoldja. A matematikai könyvek olvasásától nehezen lehet eltéríteni, ha belemerül.

5. A kíváncsiság és a tudásvágy a rendszeresen feltett, filozófiai tartalmú kérdésekben nyilvánul meg. „Létezik Isten?” „Na és Jézus?” „Ő Isten?” „A végén mind együtt leszünk?” Az élet és halál értelmének felfogása édesanyja korai halála miatt is foglalkoztathatja. A tudásvágyra utal, hogy amikor a számítógépet megkapja, azonnal a matematikai tartalmakat keresi.

6. A sokrétű érdeklődés szép példája, hogy Mary amellet, hogy a matematikában ilyen mértékben elmélyült, érdeklődik a zene iránt. Legfőbb vágya egy zongora.

7. Az önálló tanulásra való hajlam jele, hogy a kislány nem akar iskolába menni. Számára elegendő, hogy otthon egyedül tanul Frank támogatásával. Nem találja helyét az iskolában, nem tartja azt szükségesnek, hisz ő otthon önállóan, jobban halad a tanulmányokkal.

²⁵ BALOGH, 2004.

²⁶ FODOR Szilvia: *A csoportos képességméréseken alapuló tehetségazonosítás alapelvei és gyakorlati kérdései*. In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2019. 2019. 154–166. [2020. 12.20.]

https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_o.pdf

²⁷ Silvermann, 1997, idézi HARMATINÉ OLAJOS, 2011.

8. A gyermek kreativitása játékában, nyelvhasználatában mutatkozik meg. Davis és Rimm szerint a kreatív tanuló kivételes egyén, mivel az átlagtól eltérően gondolkodik, reagál és viselkedik.²⁸ Mindhármat megtapasztalhattuk a kislánynál.

II. Affektív jellemzők:

1. Fejlett igazságérzet: a korához mérten fejlett igazságérzet az iskolabuszon mutatkozik meg legszemléletesebben, amikor a vele egyidős társát a nagyobbak kigúnyolják, Mary megvédi őt. „Gonosz voltál egy nálad kisebbel!” – kiáltja, és betöri a fiú fejét. A tehetséges gyerekekre jellemző altruizmus is megjelenik a kislány viselkedésében, mert azt is eléri, hogy az osztályközösség elismerje diáktársuk teljesítményét.

2. Ez egyben a tehetségeket jellemző érzékenységre is példa. Az átlagnál erősebb érzelmi reakcióik vannak, egyes hatások mélyebb érzelmi folyamatokat indítanak el náluk. Társa munkájának elismertetése az osztályközösséggel, magasszintű erkölcsi, sőt magasfokú szociális érzékenységet is mutat. Ez a viselkedés, még ha egy konfliktussal is kezdődött, bizonyította, hogy mennyire jó apa, társ, és nevelő volt Frank. Hisz az érzékenység mellett az erkölcsi ítéletalkotás és a szociabilitás is, tanulási folyamat eredménye.

3. Felntötteket meghazudtoló humorérzékről tesz bizonyosságot, amikor a tanítónőt meglátva Frank lakásában egy törülközőbe burkolva, nem jön zavarba. Hangosan, és cinkosan köszönti az iskolában tanult módon: „Jó reggelt, Mrs. Stevenson!” Így oldva fel a kellemetlen szituációt.

4. A maximalizmus a filmben nem elsősorban Mary személyében jelenik meg, hanem Mary nagymamája és édesanyja karakterében, akik mindketten matematikai tehetségesek voltak, és mindent alárendeltek sikerüknek.

5. A kötődés: a pszichológussal való beszélgetésből tudjuk, hogy Mary három „személyhez” kötődik szorosán. Frankhez a nagybátyjához, Robertához a szomszédhoz, és Fredhez a félszemű macskához. Itt hangzik el Mary szájából a film egyik kulcsmondata: „Nem csak az eszemért szeret.”

Felfokozottság – Kazimierz Dabrowski elmélete

Kazimierz Dabrowski nevéhez fűződik a „pozitív dezintegráció” és a „felfokozottság” fogalmak, melyek a tehetséges gyermekek lelkivilágának belső dinamikáját írják le. A szerző fejlődési szintekre osztja az értékrendszer kialakulását. A fejlődési folyamat vizsgálata során derített fényt arra, hogy a legmagasabb fejlődési szintet elérő személyek mind tehetségesek voltak. Úgy gondolta, hogy az intelligencia mellett különös reagáló képesség is szükséges, ezt a képességet nevezte el felfokozottságnak. A felfokozottságnak öt fajtáját különbözteti meg: testi, érzéki, képzeleti, intellektuális és érzelmi.²⁹ „A fejlődési potenciál szerinte örökletes adottságon alapuló vonásokat jelent, amelyek meghatározzák, hogy optimális körülmények között a morális fejlődés mely szintjét éri el az egyén. Úgy találta, hogy erős stressz vagy krízis hatására a nagyobb érzelmi intenzitással rendelkező egyének kifejezettebb fájdalmat élhetnek át, mint a normál temperamentummal

²⁸ DAVIS, 2000.

²⁹ TÓTH László: *Dabrowski érzelmi fejlődéselmélete* In: *Tehetség*, 2011/1. 3–4.

rendelkező személyek. Ez a fájdalom vezethet a pozitív dezintegrációhoz, majd a személyiség teljes belső újjászervezéséhez, azaz az aktuális morális fejlettségi szint megemelkedéséhez. Azok tehát, akik intenzív érzelmeket élnek át, a morális fejlődés magasabb szintjére juthatnak.”³⁰ Marynél a legfeltűnőbb az intellektuális túlingerlékenység. A hétéves kislány sokat kérdez, elméleti problémákba mélyed. A matematikai feladatokat nagy koncentrációval oldja meg. Felnőtteknek szóló matematikai könyvet olvas, pl. Bevezetés az algebra világába. Keresi a dolgok értelmét.

A kortárs csoporttal addig nem nagyon találkozó kislány mindjárt konfliktusba is keveredik. Jellemző továbbá a nagyon élénk moralizálás, a környezettel szembeni türelmetlenség, kritikusság. Ez valószínűleg fakadhat az intellektuális tolerancia zóna jelenségéből, miszerint az értelmes kapcsolatok feltétele az, hogy az egyénhez képest a másik fél +/- 20 IQ pontnyi különbséggel rendelkezzen, másként elégedetlenség, türelmetlenség, frusztráció generálódik a kapcsolatban pl. az iskolabuszon történt igazságszolgáltatás a társ jog- és oktan bántalmazása láttán, vagy türelmetlen kommunikáció a tanárnővel a számára kihívást nem jelentő feladatok végzése során.³¹ Vagyis felmerül az érzelemszabályozás problémája, illetve inkább a kortárs csoportban való gyakorlatlansága. Ugyanakkor érzelmi túlingerlékenység is jellemzi Maryt. A múlt eseményeinek erős érzelmi töltettel való felidézését segítette, amikor egy kórházi látogatás során megtapasztalta, hogyan örülnek mások egy gyermek érkezésének.

A flow-élmény megjelenése

A flow-élmény egy tevékenységbe történő teljes belefeledkezést, a külvilág kizárását jelenti. Olyan pozitív hatás, mely az adott tevékenység folytatására készíti az egyént. Legszemléletesebb példa erre a filmben, hogy Mary nem akarja letenni a matematikai könyvet, melyet olvas, nehezen mozdítható ki ebből a tevékenységből. Különösen azért, mert végre képességeihez mérten, komplex feladatokat vizsgálva foglalkozhat a matematikával.

Az áramlat-élményt elősegítő családi interakciók a következőképpen jelennek meg a filmben:

1. Világosság: Frank világos és egyértelmű elvárásokat fogalmaz meg a kislány felé. A gyermek megfelelő visszajelzéseket kap a viselkedéséről, teljesítményéről.
2. Középpontban lét: Frank Mary jelenére figyel, azt szeretné, hogy boldog gyermekkor legyen. Az aktuális eseményekkel foglalkozik, nem a jövővel. Ezzel szemben Evelyn csak a jövőbeli célra koncentrálna.
3. Választási lehetőségek léte: Mary, amikor betörte osztálytársa fejét, tudta, hogy a szabályokat megszegi, és elfogadta a következményt. A szabályok betartásának választása többször is megjelenik a filmben.
4. Elkötelezettség (bizalom): Frank rendszeresen megteremti annak lehetőségét, hogy Mary szabadon, önfeledten játsszon, olvasson, mindezek által is célul tűzve

³⁰ HARMATINÉ OLAJOS, 2011, 27–28.

³¹ HARMATINÉ OLAJOS, 2014.

ki és megsegítve a gyermek biztonságérzését, érzelmi megnyugvását és bevonódását képességei kibontakoztatásának előrehaladásába.

5. A film alapkérdése éppen a lehetőségek körül forog. A gondot Frank részére a lehetőségek jelentik, mivel az állami iskola nem nyújt módot, hogy Mary matematikai képességeit kibontakoztathassa, ugyanakkor lehetőséget nyújt, hogy önfeledt gyermekké válhasson. Bloom szerint a tehetség kibontakozását az segíti, ha magas szintű kihívások mellé magas szintű támogatás társul. Frank részéről a támogatottság, biztonság adott, de az új feladatokat és lehetőséget még keresi Mary számára.³²

A társas kapcsolatok fejlődése a filmben

A történet végén Mary elhelyezésének kérdése, hármuk kapcsolati fejlődésének elősegítése egy Frank által generált fordulattal valósul meg, amikor átnyújtja Evelynnek a nővére által vizsgált matematikai probléma megoldását tartalmazó bizonyítást. Itt utalás történik Frank tehetségére is, hisz Evelyn azt gondolja, hogy Frank fejezte be nővére kutatásait. Ugyanakkor Frank szembesíti Evelynnt a nővére akaratával, a posztumusz napvilágra hozatallal kapcsolatban, egyben rámutatva arra, hogy nem csak ő, hanem nővére is anyjukat okolta Diane boldogtalanságáért, kríziseiért. Ez a fájdalmas tükör ugyanakkor nem jelenti Frank és az anyja közti játszma végét, hisz a férfi megszarolja Evelynnt, hogy csak akkor adja oda neki publikálásra a matematikai tézist, ha lemond Mary nevelésének jogáról. Végül mindkettőjük számára elfogadható megoldás születik, Mary egyetemen hallgatja a matematikát, de normál tantervű iskolába is jár, így saját kortársaival is lehet kapcsolata. Mindez biztosítja számára a kiemelt kognitív képességfejlesztést, ugyanakkor lehetővé teszi a kapcsolati, szociális ingerek, élmények biztosítását is a kortárs csoportban. Mondhatjuk, hogy a megélt krízis pozitívan befolyásolta kapcsolataik, további életvitelük formálódását. Lehetőségük nyílt arra, hogy pozitívan tudják értékelni az esemény negatív oldalait, tapasztalatot szerezhettek arra vonatkozóan, hogy felül lehet írni a múltbéli hibás viselkedéseket, és pozitív irányba terelni a kedvezőtlen állapotokat. Fejlődhetett rezilienciájuk, támogató családtagokká válhattak egymás számára. Kevés szó esett a tanárnő szerepéről, aki kellő figyelemmel, empátiával, felelősséggel, érzékenységgel és szakmai hozzáértéssel támogatta mind Maryt, mind Franket. A film felhívja a figyelmet arra, hogy a család-iskola-személyiség pozitív egymásra hatása a tehetség kibontakoztatást támogatja.

Zárógondolatok

A tehetségfejlesztő szakirány hallgatói több éves, évtizedes pedagógiai gyakorlattal a hátuk mögött most egy új szemszögből vizsgálták a már számukra ismert filmeket. Célunk a szakmai tudatosság fejlesztése, a szakszókincs megújítása, a komplex látásmód kialakítása volt. Mindez a COVID-19 által sújtott oktatási évben, melyben a személyes tanulmányi találkozások az online térre korlátozó-

³² CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *Flow: Az áramlat*. Akadémiai, Bp., 1997.

tak. A filmelemzés újszerű, érdekes feladatnak bizonyult azok számára is, akik már rendelkeztek személyes tapasztalattal a tehetségdiagnosztizálásban, fejlesztésben, támogatásban. A szakirodalmat átfogóan tanulmányozták, szívesen osztották meg az elmélethez kapcsolódó gyakorlati tapasztalataikat. Többen módszertanuk megújításáról számoltak be.

Irodalom

- BALOGH László: *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi, Debrecen, 2004.
- BALOGH László–RÉVÉSZ György: *Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai*. In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2019, 44–79. [2020. 12.08.] https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_o.pdf
- CARVER, Charles S.–SCHEIER, Michael F.: *Személyiségpszichológia*. Osiris, Bp., 2006.
- COLE, Michael–COLE, Sheila R.: *Fejlődéslélektan*, Osiris, Bp., 1998.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *Flow : Az áramlat*. Akadémiai, Bp., 1997.
- DAVIS, Gary. A.–RIMM, Sylvia. B.: *A tehetséges gyermek nevelése a családban*. In: Balogh László–Herskovits Mária (szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai*. KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen, 2000.
- FODOR Szilvia: *A csoportos képességméréseken alapuló tehetségazonosítás alapelvei és gyakorlati kérdései*. In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2019. 154–166. [2020. 12.20.] https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_o.pdf
- FORWARD, Susan: *Mérgező szülők*, Háttér, Bp., 2019.
- FREUD Anna: *Az én és az elhárító mechanizmusok*. Animula, Bp., 2008.
- GYARMATHY Éva: *A tehetség : Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*, ELTE Eötvös, Bp., 2006.
- HARMATINÉ OLAJOS Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*, Géniusz műhely-Didakt, Debrecen, 2011.
- HARMATINÉ OLAJOS Tímea–PATAKY Nóra: *A lelki egészség személyiségdinamikai kettősségei – kihívások a tehetséggondozásban*. Géniusz Műhely, Debrecen, 2014 (Géniusz Műhely 10). [2020. 12.20.] https://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/wp_10w.pdf#pageIn:5
- MIRNICS Zsuzsanna: *A személyiség építőkövei. Típus-, vonás- és biológiai elméletek*, Bölcsész Konzorcium, Bp., 2006.
- MIRNICS Zsuzsa: *A tehetség mibenlétére vonatkozó koncepciók: Elméleti háttér*. In: Bagdy Emőke–Kövi Zsuzsanna–Mirnics Zsuzsa: *A tehetség kibontakoztatása*, Helikon, Bp., 2014.
- N. KOLLÁR Katalin–SZABÓ Éva: *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris, Bp., 2004. [2020. 12.08.] https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/cho5.html#id488801
- OLAJOS Tímea: *A tehetségígéretnek fejlődésének általános jellemzői, kiemelten az alulteljesítő és speciális bánásmódot igénylő más tehetségesek fejlődésének*

sajátosságai. In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2019. [2020. 12.08.]

https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_o.pdf

TÓTH László: *Dabrowski érzelmi fejlődéselmélete*. In: *Tehetség*, 2011/1. 3-4.

Abstract

Talented people have got a special set of character traits which help them develop their capabilities, but at the same time, it hinders their integration in family, school and society. Depiction of their life paths often appears in cinematography. Together with the students of Károli Gáspár University of Faculty of Teacher Training, we have studied the characteristic features of talent by examining two movies. Our goal was the raising of professional awareness, the renewal of professional vocabulary and the formation of a complex perspective on the matter. During the analyzation of *Good Will Hunting* (1997) and *Gifted* (2017) we have identified intra- and interpersonal psychological processes. By knowing these processes and by changing our pedagogical culture we can make the everyday life of a talented person and its environment easier. Looking at the characters appearing in the films, we analysed the specific personality traits of a talented individual, the attachment models and the catalysts for talent development, as well as the atmosphere in family and school, and the influence of an educator on talent development. The films offered a lot of opportunities to analyse the topic, as the dialogues and twist in the stories perfectly showed that talent development with positive family-school-personality interaction is not effective without socio-emotional development.

Bakonyiné Kovács Bea

HABITS AND ATTITUDES IN HUNGARIAN PUNCTUATION

Punctuation as a discipline

As we have seen, punctuation is a conventional graphic notation. In addition, its functions can be linked to grammar, spelling, sentence intonation, text theory, stylistics, rhetoric, or semiotics.

Borbála Keszler's emphasis also points toward cultural history and palaeography (study of ancient writing): "The study of the signs of punctuation [...] facilitates the correct, precise decipherment of the text, and the choice of rules to bind written memories to time and place, to locate their sources, to select possible authors, or the identity of their copier."¹ Punctuation is an interdisciplinary field; it is regarded as an area of grammar in English, German, Russian, French, while as an area of spelling in the Romanian language.² Otherwise, it has not been decided in the Hungarian linguistic tradition if punctuation belongs in grammar or spelling or typography, although it certainly has recognized subject-pedagogical aspects.

Why do I deal with punctuation?

The rapid technical development of the last decades, such as: fax, SMS, Internet, e-mail, chat, MSN, etc. – its emergence has brought the multiple expansion of written communication. Moreover, the increased amount of text by language users often requires faster and clearer processing. For instance, there is a strong need for clear written communication, that is, written language that excludes the possibility of misunderstanding as much as possible.

We try to preserve the peculiarities of the spoken language in writing, and one of the means to fulfil this objective is represented by punctuation.

The Problems of Punctuation: Changing the sign, changes the meaning

In line with this, we shall point out problems of punctuation producing alteration of meaning, as observable in the Hungarian language. The first example comes from a conspirational scene in *Bánk bán*. King Andrew II reined in Hungary between 1205 and 1235, and as the story goes, the people did not

¹ KESZLER Borbála: *Írásjelhasználat és nyelvi kultúra*, In: *25 év anyanyelvünk szolgálatában*, Akadémiai, Bp., 2004b. 43.

² Ibid. 41–45.

like his wife: the Queen Gertrud of Merania. The queen preferred to be surrounded by German courtiers, which irritated the Hungarian noblemen. As a result, these last intrigued and planned a murderous conspiracy. One of the conspirators was Bánk bán. We should add at this point that the story was also the theme of one of the best known dramas of the Hungarian literature written by Jozsef Katona in the early 1800's, with the same title: *Bánk bán*. The case to note here is that the conspirators went to ask for advice to Lajos of Merania, archbishop of Esztergom, regarding their plan. At such a delicate request, the archbishop became caught between a rock and a hard place. From the point of view of his career, it would have been advantageous for him to join the conspirators, and so to further his hierarchical position in the Church; but on the other hand, to take part in bloodshed would not only jeopardize his position, but could also endanger his life. This brings us now to the heart of the matter, because in his dilemma he devised and wrote in Latin an equivocal and shrewd answer, which later became a memorable literary phrase, to the conspirators. It should be noted that we are indebted to another person, Hermann von Altaich, a Benedictine monk in the 13th C, that the Latin text was preserved in time. The equivocal meaning of the answer is brought about by the composition of the text itself and, by the absence of punctuation marks. Specifically, the original text showing absence of punctuation marks was as follows: *Reginam occidere bonum est timere nolite et si omnes consenserint ego non contradico*. One possible meaning: You do not have to be afraid of killing the Queen, if everybody agrees, I do not contradict.



Gertrud and Bánk Bán, graphic from Imre Vahot's Magyar Thália pocketbook

DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/1-2. sz.

Note at this point, that if the same text is punctuated, it could give the following meaning: *Reginam occidere bonum est timere, nolite. Et si omnes consenserint, ego non. Contradico.* (To kill the Queen is not necessary, you should be afraid, if everyone agrees, I do not contradict.) In the first text, the speaker collaborates with the assassination plot of the Queen, while in the second one, only by the collocation of some punctuation marks, the meaning changes to the opposite, expressing his disapproval.

A second example illustrating the importance of punctuation comes from a program in the Hungarian television. The event took place in Wekerletelep, a residential outskirts in Budapest, which construction began in 1908, under the management of Sándor Wekerle, a politician and prime minister initiative.



Sándor Wekerle, politician and prime minister

In the television program the ambiguous phrase: „*Ehhez hasonló telep csak Nagy-Britanniában épült a budapestinél korábban.*” meaning that there exist more settlements in the world besides the Hungarian one, and the British

settlement was the earliest. While if a comma is added to the same phrase: „Ehhez hasonló telep csak Nagy-Britanniában épült, a budapestinél korábban.” Expressing that there are only two similar ones, one in Budapest and one in Great Britain, the first being built in Great Britain. We should mention that according to facts, the first sentence is the true one. This type of outskirts developments were originally started in London, but extended around the world due to the valuable concept in urban development.



Wekerle-telep on a postcard

Personal Attitudes

There are two possible attitudes toward the use of punctuation marks, either we can live with less of them, or on the contrary we would like to have more marks. Examples are abundant regarding the first demeanour in literature, of which we will show two here: one is a poem and the other is plain text.

From Zoltán Szöllosi: *Át a Tiszán* – without any punctuation marks:

*Ladikomon csillag a lék
Át a Tiszán ég ha bírja
Még utam is lehet vissza
Űrök buzognak alattam
Talpammal kell betapasszam
Víz tükrében fejen állván
Tenyeremmel Isten száján*

In English, let's remember a poem, also without any punctuation, by E.E. Cummings:

love is more thicker than forget
more thinner than recall
more seldom than a wave is wet
more frequent than to fail

it is most mad and moonly
and less it shall unbecome
than all the sea which only
is deeper than the sea

love is less always than to win
less never than alive
less bigger than the least begin
less littler than forgive

it is most sane and sunly
and more it cannot die
than all the sky which only
is higher than the sky

As an example of the other opposite attitude toward punctuation marks, we can take a look at a poem by Vilmos Novotny. In his poem *Apróhirdetések* (Classified Ads) he creates a poem with verses separated by an original typographic sign of his creation, made of two horizontal hyphens and a square:

I'll sigh, if I find it.

- □ -

Have love from storage!

- □ -

My imagination is for rent! ³

Gyula Illyés wrote: "I think it's clever, or even better – a kind of politeness – that the Spaniards put an inverted question mark at the beginning of their

³ Translated by Olga Demeter, from the Hungarian:

Lélegzetet veszek, ha lesz.

- □ -

Raktárról van szeretetem!

- □ -

Kiadó a képzeletem!

sentences too. Moreover, I feel envious of the musicians who can put so many refined expressive marks among their musical scores, being allowed to even write above the lines: *allegro, lento, parlando*. Yes, but unfortunately it may happen that along the verse, the rhythm makes the comma or the period unnecessary. Although, I like to think about the happy age when we might write to our heart's content at the margins of our text: giggling, revolting, sniffing.”

Finally, all the possibilities mentioned so far, brings us finally to the wish hidden in the nowadays popular usage of the tiny faces, or emoticons, which originally, let's remember, were written through a combination of punctuation marks:

- :-) I intended it as a joke / *viccnek szántam*
- :-(I think it is sad / *szomorúnak tartom*
- ;-) twinkling smiley / *kacsintó mosoly -turpisság*
- 8-) smiley with glasses / *szemüveges mosoly*
- :-{} smiley with moustache / *bajszos mosoly*
- :-o I am surprised / *csodálkozom*
- :-| I am being earnest / *komolyan gondolom*

The Standardization of Punctuation Marks

There are at present two main concepts crystallizing in the field, one is related to the linguistic area, with links to the academic organizations and their recommended correct punctuation usage; and the other has a flexible and more user-friendly tendency – which is characterized by the evaluations of Borbála Keszler.

The Punctuation rules as stated by the Academy⁴ the concerning instructions in the 37th point⁵ classifies punctuation in the following groups:

1. Connecting suffixes or affixes
2. Marks between word and parts of words
3. The punctuation marks of the sentence:
 - punctuation of sentences
 - between the different clauses
 - closing marks of sentences
4. Marks inserted at the beginning of texts
5. Other details regarding punctuation

In the list above, we were guided by the hierarchy of the language signs, while the rules refer to them in a different order, namely from the standpoint of their frequency in usage.

⁴ *A magyar helyesírás szabályai* [Hungarian Punctuation Rules], Akadémiai, Bp., 2015.

⁵ Ibid. sections 239–275.

Borbála Keszler remarks, taking the point of view of the speaker⁶ that the usage of punctuation marks should be regarded in their relationship to Grammar, and classifies them in three main groups:

1. The obligatory punctuation marks

The punctuation mark is mandatory, as in:

- at the end of sentences: It is snowing. It is snowing! Is it snowing? (There are a few exceptions, as when although the mark is mandatory, we can decide which one to use: Hi! Hi, etc.)

- the marks used for separating clauses in the case of complex sentences: *I think, therefore I exist.*

- Subordinated constructions for separating the elements: tiny, but strong; *my turn today, yours tomorrow.* (There are exceptions, when we do not use any punctuation and instead add a conjunction)

- In other instances, it is mandatory not to use any punctuation mark between simple constructions, such as: nice book, writes unintelligibly, reads books.

2. Optional uses of punctuation marks

a. Elective type

In this case we are allowed to use a punctuation mark or omit it: Her name is Dora. Her name: Dora. *A neve Dóra. A neve: Dóra.*

b. Necessary punctuation mark, but you decide the kind: A piece of cake! A piece of cake?

3. Marks which are not strictly regulated

The punctuation marks may be used in a free manner, depending on the meaning we want to convey and our mood; they have a stylistic and rhetorical function: I've received your "kind" words. *Megkaptam „kedves” soraidat.*

It should be stressed that the two modes of standardization are not mutually exclusive, since both discuss the same uses for the different punctuation marks, and they differ only on their perspective.

The Hungarian spelling rules

In Hungary, centralized punctuation as a discipline, in a similar way than Rumanian linguistic tradition, is part of the spelling rules. The Hungarian Academy of Sciences: Institute of Linguistics and Literature regulate the spelling rules, including the scientific vocabulary. The centralized punctuation as a discipline is updated approximately every thirty years, according to the natural evolution of the language. The first edition of the spelling rules of Hungarian language was issued in 1832. The most recent, the twelfth edition has been issued in 2015, valid until the present day. This edition lists the punctuation marks, the usual signs and symbols.

⁶ KESZLER Borbála: *Írásjeltan: Az írásjelhasználat szabályai, problémái és története*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2004a.

The most important punctuation marks used in the Hungarian language are:

.	period	–	dash
...	ellipsis	;	semicolon
?	question mark	()	parentheses
!	exclamation point	„ ”	quotation mark
,	comma	-	hyphen
:	colon	–	dash – used as a connector

The most commonly used signs and symbols are:

+	plus sign	%	percent sign
–	minus sign	°	degree symbol
/	division	§	paragraph or section symbol
/ and //	slash, virgule	*	asterisk
In:	equals sign	‘	single quotation mark

The four similar signs

In the two lists, the following four signs are very similar: the hyphen, the dash for thought, the connecting dash, and the minus sign.⁷

The hyphen: [-]

The hyphen is a connective sign, that is, it goes next to the words in a text. It is generally used for connecting or to show relationships among words. Therefore, inserting a space before the hyphen or after it will change the meaning. For example: one-to-one, sugar-free, pick-me-up. In most keyboards the hyphen has a dedicated key. Examples in Hungarian: *egy-egy*, *híres-neves*, *négykerék-meghajtású*.

The dash as a thought sign [–]

It is important to keep in mind that the dash is generally not written immediately next to a word, but a space should always be kept before and after the word where it is used. There is an exception though: when the dash immediately follows another punctuation sign (e.g. a comma) in this case the dash goes after a space but joins the sign next to it. Examples:

Last night – who could have guessed? – it rained.

We left yesterday – that's to say, we rushed away –, but today we are back.

⁷ Keszler Borbála: *Az írásjelek, a szimbólumok és az egyéb jelek, valamint formai sajátosságai* In: *Anyanyelv-pedagógia*, 2009/2. [2020.12.30.] <http://www.anyanyelvedagologia.hu/cikkek.php?id-In:159>

The dash as connecting sign [-]

The longer hyphen looks exactly like the dash. The important difference to note is that in this case this punctuation sign has a connecting purpose, so a space is not left in front nor after the same. For example: Hungarian–Finnish Society.

Exceptions exist though, in the case when names are mentioned together, in these cases it is advisable to include a space before and after the dash as connecting sign: in the case of date notations in Hungarian: *f. év 5. hó – f. év 10. hó.*

You can produce the dash in a Windows PC by typing Alt+0150 from the keyboard.

The Minus sign [-]

Negative digits are signalled by a specific sign, which looks like this: –.

In case that the minus sign is not obtainable from a dedicated keyboard key, the hyphen may be used instead. The important detail to bear in mind is that the minus sign is not separable from the digit, and if the minus sign happens at the end of a line it will remain attached to the digit/number, or both carried on to the next line. On the other hand, the hyphen is separable, and so it can happen that the number and its negative sign thus obtained end up separated in two different lines. The minus sign is written without leaving a space, next to the number. For example: –3.

Meanwhile, if you are writing an operation, the same should be represented separated by spaces: 5 – 3 In: 2. In Microsoft's Word the minus sign obtained from the number pad is short and looks similar to the hyphen [-], but in the Hungarian punctuation rules the printed minus sign is longer, more like an “n dash.”

The correct use of the four punctuation signs

In everyday life it can happen that we do not use correctly the dash, the hyphen, or the minus sign. Usage in the digital age has gradually started to relax the customary and formally established grammar punctuation rules. There are, nevertheless situations in which the formal usage of these marks continues to be expected, as for example in academic writing, term papers, or publications.

Uses of the hyphen

The Hungarian language uses the hyphen in many different situations. The more common ones are the following:

- At the end of lines, for separation of words in the case of agglutinative affixes and suffixes, e.g. *itt-tartózkodás, Kiss-sel, dzsessz-szerű*
- In case of omitting or modifying word combinations, e.g. private- and corporate air plane
- Writing geographical places: *kis-Duna*

- Writing numerical figures when they are bigger than two-thousand, e.g. *öt-ezer-tizenkettő* (Five thousand and twelve)
- When writing a suffix in Hungarian to a foreign language word, e.g. *Heathrow-ban* (in Heathrow)
- When repeating words, e.g. never-never, hush-hush. Examples in Hungarian: *alig-alig, meg-megáll*
- Compound words, when signalling a different concept than the individual words, e.g. in Hungarian: *süt-főz*
- Twin words in Hungarian, like *irul-pirul*
- Compound words, e.g. *melegétel-utalvány, Oscar-díjas*
- Compound names, like: Rippl-Rónai
- Adding the Hungarian '-e question suffix': *Tudod-e?*

Uses of the dash as thought mark

- To insert thoughts between another one, as in:
Standing by the old tree – which was already old from way back when I was a child – we often mused about the future. (*Az öreg fánál állva – mely már gyermekkoromban is igen öreg volt – gyakran elgondolkodtunk a jövőn.*)

The interruptions could also be signalled with commas, parentheses and dashes as well.

If there are no commas in the original sentence, you do not use them after the insertion either. For example: We saw the auto mobile – beneath the wonderfully shining sky – was parked. *A kék ég alatt – ami csodálatosan ragyog – áll az autó.*

On the other hand, if in the original sentence commas are used, then you have to write it after the interruption following the dash with a space. As in: Everybody was hoping – patiently sitting there –, for the sun to come out. *Mindenki azt várta – türelmesen ülve –, hogy kisüssön a nap.*

In some special cases it is possible to write only a single dash, when the interruption happens at the end of the sentence; in such instances, it is understood that you do not write the second dash before the ending sentence mark. For example: The evening finished nicely – although it could have been even better. The former shows the main difference between the dash as thought sign and the interruptions signalled at the end of a sentence. It is usually required to use a symmetrical construction in the case of interruptions, then to solve this, we could use parentheses, for example: The evening finished nicely (although it could have been even better).

- The dash is also used to signal another additional speaker, as for example: “The musicians participating in the festival” – informed our colleague.
- We also write a dash at the beginning of enunciations in a dialogue:
 - Yesterday we attended the event.
 - Really? And how was it?
 - Pretty amusing, we stayed all the way till the evening.

Uses of the dash as connecting sign

The dash functions similarly to the hyphen, sticking words together. The uses of the dash are as follows:

- to connect two or more language names (in these cases the meaning is: in between): *French-Spanish borders*, *Austrian-Hungarian Monarchy*, *Finnish-Hungarian Society*. In these expressions the last member follows the connected ones without a dash, as in the examples just mentioned.

The words united with the dash can also signal a simple connection (as with “and” conjunction) for example in: *German-Hungarian dictionary*, *singing-music-mathematics subject*. The last example also shows that the hyphen unites established concepts, while the dash only joins temporary concepts.

- In the case of two or more proper nouns shown as temporarily connected, they are united with the dash. As for example mentioning multiple co-authors or scientists: *Czuczor-Fogarasi dictionary*, *a new edition of Hadrovics-Gáldi dictionary*, *Geiger-Müller-counter*.

In the case of other proper nouns, when the occasional connections are made by the dash, are similar to the constructions: *Újpest-Ferencváros-rangadó*; *Pécs-Budapest-buszárat*.

- When a non-verbal extensive relationship takes place, then the connection will be expressed by the dash: *January-March* (beginning of January until the end of March; *10 – 50. oldal* (from the 10th to the 50th pages); as well as, *Pécs-Budapest* (from Pécs to Budapest). In a like manner are shown the house numbers: *Ménesi road 11–13*.

- According to recent usage the indication of different fonts, typeface codes and other are written united by dashes: *Apollo-11*, *TU-154*; *Boeing-747*, etc. The Hungarian language suffix “-es” in these cases is written with a hyphen: *T-34-es*. In addition, when lines of different concepts are joined, they also require a dash: *subject-predicate relationship*.

Uses of the minus sign

The minus is used to express negative numbers, as well as an operator for subtraction. No other usage to mention. For example: -12 ; $5 - 3$ In: 2.

Punctuation Marks: Do they belong in Orthography or Grammar?

There have been numerous brief writings about punctuation usage in the Hungarian language, but not so many research and extensive guides on the subject. In 1901 László Wekerle published an article⁸ about the simplification of punctuation marks in the *Magyar Nyelvőr*, specialized periodical. Later, in 1920 István Kniezsa published about the history of Hungarian orthography,⁹ but

⁸ WEKERLE László: *Az írásjelek egyszerűsítése*. In: *Magyar Nyelvőr*, 1901/7–16.

⁹ KNIEZSA István: *A magyar helyesírás a tatárjárásig*. In: *Magyar Nyelvtudományi Közlemények* 25., 1928.; KNIEZSA István: *Helyesírásunk története a könyvnyomtatás koráig*. Akadémiai, Bp.,

in these the author only mentions punctuation usage briefly. In the fifties, Edit Hexendorf published further studies¹⁰ on the subject.

During the 1968/1969 school year, Sándor Orosz directed a nationwide evaluation on the subject of orthography development¹¹ taking into account students from the 5th grade of Elementary, up to the 4th year of High School. The spelling tasks were divided into two big groups: the generally accepted valid writing rules, and the generally accepted valid rules but not indicated in writing.¹² The punctuation marks and their usage was included in the valid writing rules (probably due to the absence of other distinctions). Otherwise, in the 35 types of orthography errors mentioned, there was no further breaking down¹³ and the result showed that the students committed the mistake in 100% instances (99,6% of high school students, meaning that all but one student made mistakes).

In 1972 Loránd Benkő published a study¹⁴ that dealt in detail with punctuation marks. In 1995-96 Görgy Haiman wrote a column titled Typographical Notes (*Tipográfiai jegyzetek*) in the periodical Magyar Grafika.¹⁵ In addition and concurrently, János Gyurgyák published A Guide for Editors and Writers (*Szerkesztők és szerzők kézikönyve*).¹⁶ Then, a few years later, appeared a new Osiris edition: The Typographer's Craft – with a Computer (*A tipográfia mestersége – számítógéppel*).¹⁷ In addition, Borbála Keszler wrote the thesis for her *Candidata Scientiarum degree* about the usage of punctuation marks in 1985.¹⁸ Later, Keszler regularly wrote about the history of punctuation marks. Her articles were collected and published in 2004 by the National Publisher of Textbooks (*Nemzeti Tankönyvkiadó*) in a very high level, properly presented, with many interesting examples and richly illustrated volume: The Rules of Punctuation, Problems and History.¹⁹

1952a.; KNIEZSA István: *A magyar helyesírás története* (Egyetemi Magyar Nyelvészeti Füzetek) Tankönyvkiadó, Bp., 1952b.

¹⁰ HEXENDORF Edit: *Az írásjelek*. In: *Nyelvtudományi Értekezések* 4. 104-115., 1955.

¹¹ OROSZ Sándor: *A helyesírás fejlődése az általános iskola 5. osztályától a középiskola IV. osztályáig*, Tankönyvkiadó, Bp., 1974.

¹² *Ibid.* 12.

¹³ *Ibid.* 1 Annex.

¹⁴ BENKŐ Loránd: *Tudnivalók a Magyar Nyelv közleményeinek alakításmódjához*. In: *Magyar Nyelvtudományi Közlemények* 129., 1972.

¹⁵ HAIMAN György: *Tipográfiai jegyzetek: A zárójel a tipográfiában*. In: *Magyar Grafika* 39/3. 25-26., 1995a.; HAIMAN György: *Tipográfiai jegyzetek: Gondolatok az idézőjelről*. In: *Magyar Grafika*, 39/5. 46-49., 1995b.; HAIMAN György: *Tipográfiai jegyzetek: Az írásjelek néhány kérdéséről*. In: *Magyar Grafika* 4/5., 45-46., 1996.

¹⁶ GYURGYÁK János: *Szerkesztők és szerzők kézikönyve*, Osiris, Bp., 1996.

¹⁷ VIRÁGVÖLGYI Péter: *A tipográfia mestersége – számítógéppel*, Osiris, Bp., 1999.

¹⁸ KESZLER Borbála: *A magyar írásjelhasználat és grammatikai alapjai*: Kandidátusi értekezés, MTA Kézirattára, Bp., 1985.

¹⁹ KESZLER Borbála: *Írásjeltan: Az írásjelhasználat szabályai, problémái és története*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2004a.

Also in 2004 another study by Krisztina and Attila Mártonfi was published, a paper under the title Orthography (*Helyesírás*)²⁰ and dedicating in it an unusually long chapter to punctuation marks.²¹

We should mention at this point, that in the Hungarian linguistic tradition it has not been decided whether the punctuation marks should be classified under the sub fields of Grammar, or Orthography. In our studies about language, contrary to the grammar of other European languages, we have not developed the material extensively. Moreover, in our linguistic studies, the area of punctuation has been delineated only in shorter chapters. Subsequently, the two emblematic authors represent two different tendencies in the field, so Borbála Keszler follows a more general linguistic inclination, while Krisztina Laczkó – Attila Mártonfi, the orthographic one.

In the study of Gábor Tolcsvai Nagy²² about the criteria of language, we only find one page about punctuation, which argues that the punctuation question does not belong exclusively to the field of orthography. He states about orthography: "...among the individual levels there are no functions assigned to variation, and therefore no changes, because the whole system belongs to standardization." As we have seen, in the usage of punctuation marks, there are indeed variations. He continues: "regarding each level, the less influential are the components of sociocultural expressions (as actions, situations, contexts)." While we have seen that most affected of all are the punctuation marks by the formerly mentioned factors. Otherwise, Gábor Tolcsvai Nagy quotes Ildikó Villó, who affirms that the punctuation marks are governed exclusively by rules, and not by norms. Nonetheless, it is widely accepted that punctuation marks have norms. Finally he states: "...the oversight of the orthographic usage norm by the individual carries along severe and ignominious socio-cultural penalties." Although, seemingly not so by the faults regarding punctuation usage.

Finally, we can say that the above mentioned different opinions about orthography do not apply by extension to the usage of punctuation. The field of punctuation seems to be excluded from the area of orthography according to linguistics. In addition, regarding the methodological point of view, we are not supposed to deal with punctuation as only corresponding to the sub field of orthography cultivation.

Literature

A magyar helyesírás szabályai, Akadémiai, Bp., 2015.

BENKŐ Loránd: *Tudnivalók a Magyar Nyelv közleményeinek alakításmódjához*. In: Magyar Nyelvtudományi Közlemények, 1972. 129.

²⁰ LACZKÓ Krisztina–MÁRTONFI Attila: *Helyesírás*, Osiris, Bp., 2004.

²¹ *Ibid.* 291–358

²² TOLCSVAI NAGY Gábor: *A nyelvi norma*. In: Nyelvtudományi Értekezések 144., Akadémiai, Bp., 1996.

- GYURGYÁK János: *Szerkesztők és szerzők kézikönyve*, Osiris, Bp., 1996.
- HAIMAN György: *Tipográfiai jegyzetek: A zárójel a tipográfiában* In: Magyar Grafika 39/3. 25-26., 1995a.
- HAIMAN György: *Tipográfiai jegyzetek: Gondolatok az idézőjelről* In: Magyar Grafika, 39/5. 46-49., 1995b.
- HAIMAN György: *Tipográfiai jegyzetek: Az írásjelek néhány kérdéséről* In: Magyar Grafika 4/5., 45-46., 1996.
- HEXENDORF Edit: *Az írásjelek*. In: Nyelvtudományi Értekezések 4. 104-115., 1955.
- KESZLER Borbála: *A magyar írásjelhasználat és grammatikai alapjai: Kandidátusi értekezés*, MTA Kézirattára, Bp., 1985.
- KESZLER Borbála: *Írásjeltan: Az írásjelhasználat szabályai, problémái és története*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2004a.
- KESZLER Borbála: *Írásjelhasználat és nyelvi kultúra*, In: *25 év anyanyelvünk szolgálatában*, Akadémiai, Bp., 2004b. 41-45.
- KESZLER Borbála: *Az írásjelek, a szimbólumok és az egyéb jelek, valamint formai sajátosságai* In: Anyanyelv-pedagógia, 2009/2. [2020.12.30.] <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?idIn:159>
- KESZLER Borbála: *Csak a helyesírás problémája az írásjelhasználat?* In: BOZSIK Gabriella (szerk.): *Két évtized a helyesírásért: A Nagy J. Béla országos helyesírási verseny előadásai és feladatai*, EKF Líceum, Eger, 2008., 66-89.
- KNIEZSA István: *A magyar helyesírás a tatárjárásig*. In: Magyar Nyelvtudományi Közlemények 25., 1928.
- KNIEZSA István: *Helyesírásunk története a könyvnyomtatás koráig*. Akadémiai, Bp., 1952a.
- KNIEZSA István: *A magyar helyesírás története* (Egyetemi Magyar Nyelvészeti Füzetek) Tankönyvkiadó, Bp., 1952b.
- LACZKÓ Krisztina–MÁRTONFI Attila: *Helyesírás*, Osiris, Bp., 2004.
- OROSZ Sándor: *A helyesírás fejlődése az általános iskola 5. osztályától a középiskola IV. osztályáig*, Tankönyvkiadó, Bp., 1974.
- TOLCSVAI NAGY Gábor: *A nyelvi norma* In: Nyelvtudományi Értekezések 144., Akadémiai, Bp., 1996.
- VIRÁGVÖLGYI Péter: *A tipográfia mestersége – számítógéppel*, Osiris, Bp., 1999.
- WEKERLE László: *Az írásjelek egyszerűsítése* In: Magyar Nyelvőr, 1901/7-16.

Abstract

A magyar szakirodalom – mind a nyelvtudomány, mind a tipográfia – az utóbbi évtizedekben a korábban megszokottnál feltűnően nagyobb figyelmet szentel az írásjeleknek. Ez magyarázható az írásbeli kommunikáció újbóli térnyerésével, a számítógép-használat terjedésével, melynek következtében mindenki a maga szövegének szerkesztőjévé is válik. A tipográfia többé már nem egy szakma segédtudománya, hanem olyan tudás tárháza, melyre mindannyiunknak szüksége van. A magyar nyelvtudományban az e témában megsokasodó írások arra engednek következtetni, hogy nálunk is, pl. az oroszhoz, franciához, némethez, angolhoz hasonlóan, a központozás a grammatika egy önálló területévé kezdi kinőni magát, kilépve a helyesírás egy fejezetének szerepköréből.

Csiha Tünde Noémi

A TÜNDÉRMESÉK PSZICHOLÓGIÁJA GUILLERMO DEL TORO A *FAUN LABIRINTUSA* CÍMŰ MŰVÉBEN

A *Faun labirintusa* a spanyol polgárháború mikrokozmoszát teremti meg¹ tündérmesei keretbe ágyazva. Lehetne pusztán egy történelmi film, de jóval több annál. Kettős síkon fut a történet: egy, a történelmi valóságban sarjadó síkon, ahol egy mozzanat kivételével, a bemutatott események, a megteremtett mikro-környezet és a szereplők mind fiktívek abban az értelemben, hogy létüket a szerzői teremtő- és képzelőerőnek köszönhetik, illetőleg egy másik, mesei síkon, ahol minden a tündérmesék fantáziavilágához tartozik. Mindenképpen felmerül hát a kérdés: egy történelmi téma feldolgozásához miért nem elegendő annál a fikciónál maradni, ami a történelmi valóság talajáról nő ki, s néhány tényt véve alapul, a szerző gondolatrendszerében, képzeletében épül tovább, hiszen a forgatókönyvírónak és rendezőnek (aki esetünkben ugyanaz a személy) itt is teljes szerzői szabadsága van. Miért van szükség a tündérmesei keretre és a tündérmesék fantáziavilágára? Mi lehet a funkciója?

Fontos, hogy a film témája egy olyan történelmi esemény, amely egy belső háború,² a film tehát egy belső konfliktust jelenít meg. A film főhősnője pedig egy nemi érettségét még el nem ért, de már-már a serdülőkor küszöbén álló lány.³

A tündérmesék pszichológiája

Bettelheim szerint a gyermek a fejlődése során folyamatosan valamilyen pszichológiai problémával szembesül, amelyre meg kell találnia a megfelelő választ és a helyes megoldást. A problémák között tipikus az ödipális konfliktus, a testvérek közötti féltékenység, a szeparációs szorongás, amelyet a gyermeknél a szülő(k)ről való leválás szükségessége okoz, a kísérletek a függetlenné válásra, valamint az önállóság elérésére, az öntudat és az önértékelés kialakítása, az erkölcsi normák kifejlődése. Ezeknek a problémáknak a megértéséhez gyermekként nem tud a felnőttekre jellemző, racionális gondolkodás útján eljutni, hanem „ábrándokat szövögetésével”, „történetfoszlányok kitalálásával, rendezgetésével próbál reagálni a tudattalan feszültségekre.” A tudattalan tartalmakat azonban a mesei minták segítségével tudatos képzelődéssé tudja alakítani, ily módon foglalkozni tud ezekkel a tartalmakkal. A mesék a gyermek fantáziája számára új

¹ DEL TORO, Guillermo: *A Guardian interjúja a rendezővel: A Faun labirintusa*, Best Hollywood Kft, Magyarországon: Fantasy Film Kft., 2010.

² Uo.

³ DEL TORO, Guillermo: „A mítosz ereje”: *A Faun labirintusa*, Best Hollywood Kft, Magyarországon: Fantasy Film Kft., 2010.

területeket nyitnak meg, amelyek mind elősegítik a gyermeki megértést és megkönnyítik a megoldáshoz vezető út megtalálását.

Freund szerint az embert az teszi emberivé, ha azokkal az akadályokkal is megpróbál szembeszállni, amelyeket leküzdhetetlennek ítél, vagy amelyeknek a leküzdése nem könnyű. A mesék a gyermeket arra tanítják, hogy az élet nehézségeivel meg kell küzdeni, ugyanúgy, mint ahogy a mesehősök teszik, akik nem hátrálnak meg a megpróbáltatások előtt, hiszen pontosan tudják, hogy a sorsát senki nem kerülheti el és a küzdelem az emberi élet állandó velejárója. A mesékben az akadályok leküzdése után a mesehősök végül mindig győztesen kerülnek ki a küzdelemből. Ezekből a mintákból a gyermek erőt meríthet ahhoz, hogy szembenézzen a saját életében felmerülő nehézségekkel. A hagyományos mesék még foglalkoznak azokkal az ősi ösztönökből fakadó félelmekkel is, amelyek ma is élnek a gyermekben, ugyanakkor kiszorultak a modern gyermekirodalomból. Ilyen például a magány, vagy az elszakadástól való félelem (szeparációs félelem), amely a gyermekeknél gyakran halálfélelemhez vezetnek. Ezek a szorongások más formákban is megjelennek, mint például a sötétségtől, a fizikai épség elvesztésétől, vagy egy állattól. A hagyományos mesék komolyan veszik az ilyen „egzisztenciális félelmeket”, beazonosítják, megnevezik őket és valamilyen megoldással is élnek ellenük.⁴

„A mesehősnek (a gyermeknek) ki kell lépnie a világba, ha meg akarja találni a helyét, és ha meg akarja találni azt az embert, akivel azontúl boldogan élhet majd. [...] A mese jövőre orientált, és rávezeti a gyermeket – tudata és tudattalanja számára egyaránt érthető nyelven –, hogy lemondjon infantilis függőségi vágyairól, és önálló, független életet alakítson ki.” „A mesehős egy ideig magányosan halad az útján, ahogy a mai gyermek is gyakran magányosnak érzi magát. A hőst a természet egyszerű dolgai: fák, állatok, stb. segítik harcában, mint ahogy a gyermek kapcsolata is szorosabb ezekkel a dolgokkal, mint a legtöbb felnőtté. A hős sorsa példa a gyermeknek: érezheti magát kizsájtottnak és elhagyatottnak, mint aki sötétben botorkál, mégis óvják minden lépését, és ha kell, segítenek neki. Ma sokkal inkább, mint régen, a gyermeknek szüksége van a magányos hős példájára, aki elszigeteltsége ellenére is értelmes és hasznos kapcsolatot alakít ki a környező világgal.” Mivel a mai, modern társadalmak már nem a nagy családok korát élik, a mai gyermek már nem egy nagyobb közösségbe integráltan, nem a nagy család nyújtotta biztonságban nőhet fel. Ezért különös értelmet nyernek a mesék és még fontosabbak lehetnek, mint amikor keletkeztek, hiszen a modern gyermek általuk olyan hősöket ismerhet meg, „akik egyedül vágnak neki a világnak, és bár induláskor még nem tudják végső céljukat, bíznak magukban, és a helyes utat követve, meg is találják biztos helyüket a világban.”⁵

A legkülönfélébb tündérmesék szerkezetét és tartalmát tekintve, amelyeket hosszú évszázadok csiszoltak hagyománnyá, van néhány olyan strukturális elem, amely biztosítja az állandóságukat. A tündérmesék kezdete általában egy olyan harmonikus, békés, nyugalmi állapotot, esetleg egységet vázol fel, amely

⁴ BETTELHEIM, Bruno: *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*, Gondolat, Bp., 1985, Kindle 2–4.

⁵ Uo.

valami folytán egyszer csak megbomlik és amely csak küzdelmek árán állítható vissza. Bármennyire is jó a biztonságot nyújtó otthon, a hősnek az a dolga, hogy útra keljen és egy sűrű erdőben, vagy valamilyen útvesztőben megtalálja a saját útját. Az útvesztő, amely a mesékben fizikai akadályként jelenik meg, természetesen a belső útkeresést szimbolizálja. Különböző akadályokat kell legyőznie, különböző kihívásokkal teli küldetéseket kell véghezvinnie, vagy feladatokat kell teljesíteni, amelyek során fejlődik. Ahhoz, hogy elérje a célját, segítő(k)re van szüksége. Ahhoz viszont, hogy jó szándékra leljen és felismerje a segítő szándékot, empátiával kell a világ felé fordulnia. Ha a feladatokat a legjobb tudása szerint sikerül teljesítenie, megtalálja a boldogságát. A boldogság megtalálása sokszor azt jelenti, hogy a hős belép a felnőttek világába.⁶ Ezt támasztja alá az a motívum, hogy a mesék sokszor egy szerencsés párválasztással, az ország és az uralom, valamint az uralkodással járó felelősség megöröklésével végződnek, vagyis felnőtt a hősnek innentől már a felnőtt életben kell helytállnia.

***A Faun labirintusa*, „a spanyol polgárháború mikrokozmosza”**

A Faun labirintusa 1944-ben játszódik Spanyolországban. Egy olyan történelmi pillanatot ragad meg, amikor a spanyol polgárháború hivatalosan már öt éve véget ért ugyan, de az ellenállók hegyekben bujkáló csoportjai még nem tették le a fegyvert és rajtaütésekkel próbálják megakadályozni Franco rendszerének megszilárdulását. Küzdelmükhöz a szövetségeseiktől remélnék segítséget.⁷ „A kibontakozó belháborúban olyanok mérsárolják le végül egymást, akik korábban megosztották egymással ágyukat és asztalukat.”⁸ „A film egy fantáziatörténeten keresztül teremti meg a spanyol polgárháború mikrokozmoszát, amelyben a gyermeki ártatlanság áll szemben a háború brutalitásával.”⁹

A spanyol polgárháború mikrokozmoszának megteremtésén túl azonban a film kérdéseket vet fel az emberi lét természetéről, értelméről, értékelteti azokat a félelmeket, melyeket a háború szörnyűségei keltenek egy gyermek lelkében. A mű metafizikai dimenziókat kap, amikor bemutatja azt a feloldhatatlan ellentétet, mely a halhatatlanság, az öröklét és a halandók (emberek) szűkre szabott ideje között feszül, árnyékot vetve a halandókra.

Prológus

A film nyitánya egy altatódal, amelyet Mercedes dúdol Oféliának, s amely a mű végén újból felcsendül, mintegy keretezve azt. J. Navarrete, *A Faun labirintusa* filmzenéjének szerzője eredeti nyelven „canción de cuna”, azaz „bölcsődalként” emlegeti a dalt, amelyre a teljes filmzenét rákomponálta. A film felütése tehát

⁶ BÁRDOS József: *A tündérmesék titkaiból*. In: Könyv és Nevelés, 2015/4. [2020. 12. 18.] http://epa.oszk.hu/03300/03300/00026/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2015_4_057-073.pdf

⁷ DEL TORO: *A mítosz ereje*, 2010.

⁸ DEL TORO: *A Guardian interjúja a rendezővel*, 2010.

⁹ DEL TORO, Guillermo: *Cannes-i interjú: A Faun labirintusa*, Best Hollywood Kft, Magyarországon: Fantasy Film Kft., 2010.

magában hordozza a születés motívumát és meghatározza a témát, előre vetíti, hogy valamilyen módon a történet a szüléshez, születéshez fog kapcsolódni. A szomorú hangulatot árasztó, nagyon távolról jövő, nosztalgikusan hangzó, lágy dallamok hangzása olyan, mintha a lélek legmélyéről törnének fel, fájdalmat idéznek és mély szomorúságot árasztanak.

Aludj, Gyermek! (Duérmete niño) című altatódal-gyűjteményében a Menéndez–Serna szerzőpáros összefoglalja a bölcsődal jellemzőit. A bölcsődal maga a megénekelte érzelmek, a féltő anyai szeretet és a gyöngédség kifejeződése. Az anya és az újszülött közötti erős kötelék ölt benne formát. Egy olyasfajta nyelv, amelyben az érzelmek és a muzikalitás dominálnak. A szív ritmusa azonban benne, amely már az anyaméhben meghatározza a magzat életét, később pedig ez a ritmus ringatja el. Fontos szerepet tölt be a korai szocializációs folyamatában, a korai szocializációs képességek kifejlődésében is: ösztönzi a gyermeknek a külvilágból érkező ingerekre történő válaszadását, erősíti társas kötődését és kedvez a korai tanulásnak.¹⁰ Ez a meghatározás valóban jól összefoglalja a lényegét, a bölcsődal funkcióját és szerepét a társas készségek fejlődésében.

Eredetüket tekintve a bölcsődalok egy nagyon távoli múltba vezetnek vissza bennünket, amikor az anyák a szülőlteiktől e mágikus hatású dalokkal próbálták távol tartani az ártó szellemeket és gonosz démonokat, vagy a természet ősi isteneihez fohászkodtak az újszülött védelméért, fejt ki Amadesre (1951)¹¹ hivatkozva Fernández Poncela.¹² A bölcsődalok mágikus eredetére a hivatkozott antológiában is találunk utalást. A nyugtató hatást kifejtő bölcsődalokról a Menéndez–Serna szerzőpáros megjegyzi, hogy az újszülött, vagy a kisgyermek nagyon is jól megragadja e dalok mágikus voltát, mivel életének e korai szakaszában még az ő világa is alapvetően is mágikus. A megállapítás igazságtartalmát alátámasztja, hogy ebben az életkorban a baba viselkedését még az ősi ösztönök (pl. a táplálkozás ösztöne, az anyatej és az anyai védelem keresése) és olyan ősi félelmek határozzák meg, amelyekkel szemben az anyának folyamatosan, tudatosan meg kell nyugtatnia.

A műfaj tehát az emberiséggel egyidős, gyakorlati haszna volt: az ősi ösztönökből fakadó félelmek, szorongások feloldására, ártó szellemek elűzésére, távol tartására, ártalmatlanítására használták, s ebből a funkciójából fakad, hogy itt kiterjeszti a film idősíkját. A filmbeli időkeret kezdeti határait valahol a távoli, mágikus időkben rajzolja fel. A prológos narrációja azzal, ahogyan a tündérmesék jól ismert bevezetésére játszik rá, alátámasztja mindezt. „Sok-sok évvel ezelőtt a föld alatti birodalomban, ahol nem volt se hazugság, se fájdalom, élt egy hercegkisasszony, aki az emberek világáról, kék égről, lágy szellőről és napfényről álmódott.” Egy napon a hercegnő fogva tartóit kijátszva megszökött a föld alatti birodalom fogságából. Amint felért a felszínre, a tündöklő napfény elvakította a sötétséghez szokott lány szemét és kitörlődtek emlékei. Elfelejtette, hogy kicsoda ő és honnan származik. A teste hidegtől, betegségektől és fájdalomtól

¹⁰ MENÉNDEZ-PONTE– María y SERNA, Ana: *Duérmete, niño. Antología de nanas*. Ediciones SM, Madrid, 1999, 7.)

¹¹ AMADES, Joan: *Folklore de Catalunya*. Cançoner. Selecta, Barcelona, 1951.

¹² FERNÁNDEZ PONCELA, Anna M.: *Canción de cuna: Arrullo o desvelo*. In: *Anales de Antropología*, 2005/39/II/191, Universidad Autónoma de México.

szenvedett, „amíg meg nem halt”. Király atyja reménykedett benne, hogy lánya egy napon visszatér majd hozzá, „ esetleg más alakban, egy másik helyen, egy másik időben”. És várta őt utolsó leheletéig, „amíg a Föld megszűnt forogni”.

A bevezetés sok szempontból érdekes. A tündérmesei kezdet a történetet egy mitikus múltba helyezi vissza. A mesekezdő formula szerepe itt is az, ami általában: érzékelteti, hogy kilépünk a hétköznapi világunkból és ettől kezdve valamilyen rendkívüli dolog várható, valami szokatlan, valami, ami a megszokott életünkben nem lenne lehetséges. Ezt a hatást a mesék a mesekezdő toposzokon keresztül érik el. Szerepük abban rejlik, hogy jelzik, hogy a hétköznapi világot a hátunk mögött hagyjuk, „belépünk egy olyan világba, amely a miénkkel korántsem azonos”. Felkeltik a hallgatóság figyelmét, megteremtik a mesei hangulatot és a történetet időben a távoli múltba, térben pedig a messzeségbe tolják.¹³ A föld alatti birodalom és a földfelszín szembeállítását is teljesen egyértelmű: a föld alatti birodalom nem az embereknek való világ. A földfelszín az emberek világa. A földalatti birodalomban emiatt nincsen fájdalom, nincsen szenvedés, az emberek világában viszont a szenvedés és a halál, a pusztulás várt a hercegnőre. Az „amíg meg nem halt” újból tipikus mesei fordulat. Az „amíg a Föld megszűnt forogni” fordulat pedig kozmikumosságot kölcsönöz a történetnek, ismét a tér-idő dimenziót terjeszti ki.

A történetnek a prológus által felvázolt kiindulópontja, a mese kiinduló helyzete tehát az, hogy a föld alatti birodalom királya elveszítette a leányát és szeretné visszakapni. A lány „teste” betegségetől szenvedett, majd elpusztult. A király utolsó leheletéig várta. Tehát a lány király atyja is elpusztult. A király azt remélte, hogy ha a lány „teste” el is pusztult, „más alakban”, „más helyen”, vagy „más időben” még visszatérhet hozzá.

Az emberek világa

A történetnek ez a szála itt megszakad, a varázsmese világot egy másik sík váltja fel. A következő jelenet már az emberi világot mutatja, ahol Ofélia az édesanyjával, Carmennel együtt autóval utazik Vidal kapitányhoz, a mostohaapjához, akitől az édesanyja hamarosan gyermeket vár. Vidal kapitány egy vidéki malomnál állomásozik, ahol az a feladata, hogy felszámolja a hegyekben bujkáló kommunista ellenállók egy csoportját. Ofélia az autóban tündérmese-könyveket szorongat. Az édesanyja, Carmen rosszállását fejezi ki amiatt, hogy a lánya tündérmese-könyvet olvas. „Tündérmesék? Túl nagy vagy ahhoz, hogy ilyen butaságokkal tömd a fejed.” A következő kép az, hogy az édesanya rosszul lesz. Meg kell állni, kiszállnak az autóból. Ofélia néhány lépést tesz gyalog az erdei úton, ahol talál egy darab követ, amelybe egy szemet véstek. Amint tovább sétál, rábukkan a szem gazdájára, egy kőszoborra is. Amikor a szemet a helyére illeszti a kőszobron, megpillant egy sáskát. „Láttam egy tündért”, újságolja édesanyjának, aki a felnőtt élet gondjai között nem tud osztozni lánya gyermeki örömeiben. „Piszkos lett a cipőd” – korholja. „Ha a malomhoz érünk, köszönj szépen a kapitánynak. Szeretném, ha apádnak szólítanád. Ez csak egy szó.” Ez a rövid jelenet sok olyan

¹³ BÁRDOS, 2015.

tartalmat tömörít magában, amelyek mind nagyon fontosak a film értelmezése szempontjából. A szem, ami itt motívumként megjelenik, egy nagyon erős szimbólum, a percepció, az érzékelés és észlelés elsődleges eszköze. A szem a lelki érzékelés eszköze is, a lélek tükre, amely ezáltal jelenti a lelkiismeretet is. A szem ablak a világra, rálátást jelent a dolgokra, eseményekre, az emberi sorsokra, jelenti az előrelátást is. Egyiptomban Hórusz isten szeme a Nap és a Hold. Hórusz bal szeme, amelyet a Széthtel való harcában elveszített és amit Thot isten adott vissza neki, a halál fölötti győzelem, az újjászületés, az élet hieroglifája.¹⁴ Jelképes a jelenet, amelyben a kislány megtalálja egy kőszobor elveszett szemét, mert Ofélia ettől kezdve beavatottként kezdi látni a világot. „Ettől kezdve úgy kezdi látni a világot, ahogy látnia kell.”¹⁵ Miután a szemet a helyére illeszti, tündért lát ott, ahol a néző előtt egy botsáska repül. Az édesanyja akkor lesz rosszul, amikor leszólja a tündérvilágot.

A külvilág, amelyben Oféliának a kapitány környezetében boldogulnia kell, rendkívül rideg. Mielőtt megérkeznének, a kapitány idegesen pillant a törött üvegű zsebórájára és ingerülten állapítja meg, hogy Carmenék már tizenöt perce késnek. Mikor a fekete autóoszlop bekanyarodik a malom elé, Carment és Oféliát Mercedes, Ferreiro doktor, Vidal kapitány és katonái fogadják. Carmennek előrehaladott várandóssága miatt tolószéket hoznak, s bár nem akarja elfogadni, és teljességgel szükségtelennek tartja, hisz anélkül is tud járni, a kapitány nem nyit vitát elképzeléséről, hogy a felesége mostantól a szülés pillanatáig csak tolószékben közlekedhet. Carmen indokolatlan tolószékbe kényszerítése jól érzékelteti kiszolgáltatottságát a kapitány mellett. Első találkozásukkor kézzel tapintható az ellentét és a feszültség Ofélia és a kapitány között. Ofélia bemutatkozik és a kezét nyújtja a kapitánynak, de az nem csak, hogy nem viszonzza a kézfogást, hanem ingerülten és gúnyosan rá is szól a lányra, hogy a másik kezével kell kezét fognia. Ofélia a tündérvilág részese, Vidal kapitány egész nap a zseb óráján nézegeti az emberek szűkre szabott idejét, minden fantáziától mentes.

A szolgák és a kapitány segédei a csomagokat hordják be, amikor Ofélia néhány egymásra rakott homokzsák tetején megpillantja a sáskát, amely az autóoszlopot a malomig követte. Odaszalad és megpróbálja elkapni, de a sáska tovaröppen. A lány leteszi a könyveit és utánaszalad. A sáska egy kis kaptató felé repül. Amikor felérnek a tetőre, Ofélia szemei elé tárul egy fákkal körülvett labirintus. Mercedes követi Oféliát. Ofélia egy boltív alatt belép a labirintusba. „Ez egy labirintus. Egy halom régi kő. Eszedbe ne jusson belépni, mert még eltévedsz” – figyelmezteti Mercedes. Mercedes átnyújtja Oféliának a mesekönyveket, amiket elejtett, amikor a sáska után szaladt. „Olvastad már mindet?” – kérdi. A kapitány hivatja Mercedest, aki Oféliának szól, hogy az édesapjának szüksége van rá. „A kapitány nem az apám” – tiltakozik Ofélia. „Az én apám szabó volt. Meghalt a háborúban – közli szomorúan. „Egyenes beszéd” – bátorítja elismerő mosollyal Mercedes. A labirintus, vagy lélekvesztő általában a sors, a végzet, illetve a veszély és a nehézségek jelképe. Jelenthet bonyolult, összetett problé-

¹⁴ PÁL József–ÚJVÁRI Edit: *Szimbólumtár*, Balassi, 2001 [2020. 12. 19.] http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net_szimbolum/szimbolumszotar.htm#doe1010

¹⁵ DEL TORO: *A mítosz ereje*, 2010.

mát. Emellett a profánból, a hétköznapiból a szentbe, a világ közepébe vezető út szimbóluma. A labirintus középpontja a titkot, misztériumot, a szent helyet jelenti. Ennek elérése a misztikus reveláció, az onnan való kijutás pedig a halál általi újjászületés. A labirintuson való áthaladás a lélek próbatétele, a beavatást jelképezi.¹⁶ Az, hogy Mercedes Ofélia után hozza a mesekönyveit, érzékelteti, hogy elfogadó Ofélia világával szemben, nem tartja furcsának, hogy a kislány tündérmeséket olvas. „Egy halom régi kő” mondata azt mutatja, hogy szereplőként a hétköznapi, világhoz tartozik, nem kapcsolódik semmilyen módon a megszentelt, misztikus varázsmese világhoz.

A következő jelenetek világossá teszik a néző számára, hogy Mercedes és Ferrero doktor is a malom körüli erdőben meghúzódó lázadó gerillákat segíti Vidal kapitány és emberei ellenében. Mercedes információkkal és élelmiszerekkel, Ferreiro doktor szaktudásával és gyógyszerrel támogatja őket. Ofélia egy alkalommal fültanúja lesz a kettejük beszélgetésének arról, hogy kapcsolatot tartanak a lázadókkal. Carmennek Ferreiro doktor útmutatása szerint sok pihenésre van szüksége. Ezért ágyban kell maradnia és meg kell próbálnia aludni. Hálószobája a régi malom épületében van. Az első itt töltött éjszakán behallatszik a szél zúgása és recseg a fából ácsolt tartószerkezet. Ofélia kilép a cipőiből és jeges lábbal bújjik be édesanyja mellé, a takaró alá. „Félsz?” - kérdi tőle Carmen. „Egy picit” - feleli Ofélia. „Mi ez a hang?” „Semmi, ez csak a szél hangja. Itt egész mások az éjszakák, mint a városban. Ott autók, vonatok hangját hallod. Itt az öreg házakét. Nyikorognak, mintha beszélnének. Holnap kapsz egy meglepetést tőlem.” „Egy könyvet?” Nem, sokkal jobbat”. „Miert kellett férjhez menned?” „Túl sokáig voltunk egyedül. Ha majd nagyobb leszel, akkor megérted. Nem volt könnyű nekem.” A lány fél a sötétben. A város hangjai azok az emberi világból jól ismert, megnyugtató zajok. Itt, a természetben kísértetiesek az éjszakák, vészjóslóak a zajok. Ugyanazt a nyugtalanságot sugallják ezek a hangok, amelyet a bölcsődal is áraszt a film elején. Bár az édesanyja közelsége megnyugtató Oféliát, sívár életük magányában egyedül a tündérmesék világában tudja örömet lelni, ő a varázsmesék világában van otthon. A meglepetés alatt teljesen mást ért, mint az emberi világhoz tartozó édesanyja.

Carmen ismét rosszul érzi magát, nyugtalan a magzat. Ezért arra kéri Oféliát, hogy mondjon egy mesét az öccsének. Ofélia lágyan ráhajtja a fejét édesanyja hasára, megérinti a pocakját az ujjával és megszólítja a kisöccsét: „Öcsikém! Öcsikém!” és mesélni kezd a picinek. A kamera most a magzatot mutatja az édesanyja hasában, ahogy lebeg a magzatvízben, tágra nyitja a szemeit és hallgatja a mesét. „Egyszer nagyon régen, egy távoli, szomorú országban, egy magas hegy tetején élt egy rózsza. Aki leszakította, azt halhatatlanná tette. Mégsem mer-te megközelíteni senki, mert a sok tövise mérgezett volt. Az emberek csupán a fájdalmat emlegették maguk között, a halhatatlanságot soha. Így a rózsza minden este elhervadt anélkül, hogy megajándékozhatott volna valakit a bűverejével. Elfeledett és magányos maradt annak a nagy hegynek a tetején az idők végezetéig.” Ofélia halhatatlanságról szóló meséje szembeállítja a halandók világát a halhatatlansággal. Az emberek csak a bajokkal, fájdalmaikkal törődnek, a bol-

¹⁶ PÁL-ÚJVÁRI, 2001.

dogság szinte elérhető távolságban lenne, de képtelenek rá. A halhatatlanság rózsáját azért nem szedi le soha senki, mert egy magas hegy tetején nő és mérges tövisei vannak. Túl nagy kihívást jelent az embereknek ahhoz, hogy megpróbáljanak a közelébe férkőzni. Inkább megmaradnak a fájdalommal teli életük mellett.

A következő jelenet Vidal kapitányt mutatja, ahogy a törött üvegű óráját tisztogatja, gondolataiba mélyedve figyel az óraszerkezetet egy, az ékszerész és órás szakmában használatos nagyítón keresztül. Ferreiro doktor lép be, hogy beszámoljon a kapitánynak a felesége állapotáról, aki meglehetősen gyenge. Kifejezi, hogy Carmennek ilyen előrehaladott állapotban nem lett volna szabad ezt a hosszú utat vállalnia. A kapitány élesen kérdez vissza: „Ez a véleménye?” Az orvos az egyenruha és a hatalom előtt lehajtott fejjel válaszolja: Igen, uram, a szakmai véleményem ez.” A kapitány nem néz az orvosra, szinte csak odavágja a szavakat: „Egy fiú szülessen ott, ahol az apja van.” Ferreiro csodálkozva kérdez rá, mitől olyan biztos benne a kapitány, hogy a születendő gyermek éppen fiú lesz, mire Vidál kurtán feleli, hogy ez egyértelmű.

A labirintus. Találkozás a Faunnal

Éjszaka Oféliát ismét félelemmel töltik el a régi ház hangjai. Mintha nyöszörögne a malom. Halk sóhajtáshoz hasonló hangok hallatszanak. A lány kétségbeesve édesanyját próbálja ébresztgetni, de Carmen mélyen alszik az altatóktól, amiket a doktortól kapott. Ofélia úgy látja, hogy valami van a szobában. Felkel és keresni kezdi a sötétben. Hirtelen megjelenik valami a padlón, ami elrohan mögötte és elbújik az ágy mögé. Majd Ofélia a sáskát látja felkapaszkodni az ágyra. Oda-hajol, és döbenten kérdi: „Te követtél engem?” A sáska az állkapcsát csattogtatja. „Te egy tündér vagy?” A sáska kíváncsian néz a lányra. Ofélia fellapozza az egyik mesekönyvet és mutat egy ábrát a sáskának. „Nézd, ilyen egy tündér.” A sáska szemügyre veszi a mesekönyvben az illusztrációt, bontogatni kezdi a szárnyait és átalakul egy kis zöld tündérré. Az ágy végéhez repül és az ablakra mutat az ujjával. „Azt akarod, hogy kövesslek? Hová? Kifelé?” – kérdi Ofélia. A tündér a holdfényben a labirintushoz vezeti a lányt. Ofélia a labirintus középpontjában magasodó monolitnál áll. Felhő takarja el a holdat és a fatörzs megreccsen a labirintus közelében. Ofélia a visszhangot szólítgatja. Nyugtalanság fogja el. Horkanó hangot hall, mintha egy ló, vagy bika lenne a közelében. „Ó, hát Te vagy az? Igen, Te vagy az, hát visszatértél?!” Az árnyékból lassan előtűnik egy faun baljós alakja. Moha és gyökerek borítják. Ofélia némán hátrálni kezd. „Ne, ne félj, kérlek! Nézd!” A kezében egy kis díszes ládát tart, amelyből szabadon enged még két tündért: egy kéket és egy pirosat. Ofélia mosolyog: „Engem Oféliának hívnak. Te ki vagy?” „Én? Oly sok nevem volt, hogy már nem is emlékszem rájuk. Régi nevek, amelyeket csak a szél és a fák tudnak kiejteni. Én vagyok a hegy, az erdő és a föld. Egy faun vagyok, Felség, Te Moanna hercegnő vagy, a földalatti birodalom királyának a lánya.” „Nem, az én apám szabó volt.” „Nem, nem, Te nem embertől születtél. Te a hold szülötte vagy. Nézd meg a bal vállad. Találni fogsz ott egy jelt, ami ezt bizonyítja. A te drága jó atyád holdkapukat nyitott szerte a világon, hogy biztosítsa visszatérése. Amit itt látsz, az az

utolsó, amely még nyitva áll. De mielőtt visszatérsz, meg kell győződnünk róla, hogy valóban Te vagy-e az, hogy nem vesztetted-e el a lényegedet és nem változtál-e halandóvá. Ezért három próbát kell teljesítened még a telihold beállta előtt. Odaadom neked a Keresztutak Könyvét. Amikor egyedül leszel, nyisd csak ki és megmutatja nem csak a jövődet, de azt is, hogy mit kell tenned”. Ofélia fellapozza a Keresztutak Könyvét. A könyv lapjai teljesen üresek. „Semmi nincs benne” – szól a faunhoz tanácstalanul. De mikor körülnéz, akkor látja, hogy egyedül maradt. A faun és a tündérek eltűntek. Magára maradt a labirintusban. Csak a holdsarló ragyog az égen... A Faun külseje és egész lénye egybevágg azzal a törekvéssel, amiről a bölcsődal és a mesei kezdet kapcsán már szó volt. A történet időbeni elmélyítésére szolgál. Ősi, mitikus lény, akinek anyni neve volt az idők során, hogy már nem is emlékszik rájuk. A mesék kialakulásával kapcsolatban meg szokták említeni, hogy a mesékben rétegenként megőrződtek a különböző kultúrtörténeti korok. Az animizmusra utal, amikor összefoglalja saját mibenlétét, a lényegét. „Én vagyok a hegy, az erdő és a föld.” Azt is érzékelteti, hogy a természet szerves része volt mindig is. Az idők kezdete óta létezik, amióta vannak hegyek és erdők. Emellett a megszentelt mágikus világhoz tartozik, a tündérvilág küldötte ő itt, a földön. Az a feladata, hogy segítse küldetésében a földalatti birodalom királyának lányát, majd segítsen neki hazatérni királyi atyjához. Ofélia, vagyis Moanna tehát mostantól nincs egyedül. A világ, amelyhez lénye valójában tartozik és ahová vissza kell térnie, segítséget küldött.

Az asszonyok a konyhában az ebédet készítik elő. Mercedes és Conchita forró és hideg vizes vödörket cipel a fürdőszobába, hogy megtöltsék a fürdőkádát. Carmen Oféliát fürdeni küldi. „Ofélia, az apád ma vacsorát ad és nézd, mit varrtam neked!” Carmen egy gyönyörű zöld selyemszaténruhát nyújt át Oféliának. A ruhán szalagok is vannak. Ofélia a ruhát tanulmányozza. „Tetszik? Mit nem adtam volna én a te korodban, ha lett volna egy ilyen ruhám.” Zöld selyemszalagot is hoz a hajába és egy pár új lakkbőr cipőt. „Menj, fürödj meg! Itt meg kell jegyezni, hogy a színszimbolikában a zöld szín az ártatlanság színe. „Ofélia a fürdőszobában kinyitja a Keresztutak Könyvét. Az első lap hófehér, de amint a lány tekintete fürkészni kezdi a lapokat, kódexszerű betűk jelennek meg, melyek szöveget alkotnak és egy csodás illusztráció kezd kirajzolódni. A kép Oféliát ábrázolja, varázskövekkel és egy hatalmas fát, amely alatt egy óriásvarangy gubbaszt. „Siess, Ofélia, vedd fel a ruhát. Szeretném, ha szép lennél ma, amikor találkozol a kapitánnyal.” Ofélia a bal vállán lévő holdsarló jelt vizsgálja, amelyről a faun beszélt. „Olyan leszel, akár egy hercegnő.” „Egy hercegnő” – suttogja ábrándozva a lány. A Keresztutak Könyve az a mágikus tárgy, amely segíti a hőst az akadályokkal teli útján, a sors könyve, amely előrevetíti a jövőt, megmutatja a feladatokat, amelyeket teljesítenie kell a próbatételek során. A könyv varázskönyv. Amint a feladatokat megmutatja, a lapjairól eltűnik minden. Az, hogy fehér, még nincs teleírva, ugyanarra utal, amire a neve is. Oféliát a sorsa állandó választás elé állítja. Minden azon múlik, hogy jó döntéseket hoz-e a megfelelő pillanatban.

A következő jelenetben Mercedes a tehenet feji, frissen fejt meleg mézes tejjel kínálja Oféliát. „Te hiszel a tündérmesékben?” – faggatja Mercedest Ofélia, majd elújságolja neki, hogy éjszaka meglátogatta őt egy tündér. „Nem is egy,

hanem több és egy faun is.” „Egy faun?” – csodálkozik rá Mercedes. „Honnan tudod, hogy egy faun volt?” „Elég magas volt és földszagú.” „A nagymamám azt mondta, óvatosnak kell lenni a faunokkal.” Ezen a ponton a történet a Grimm-estvérék *Piroska* (később *Piroska és a farkas*) című meséjével mutat rokonságot, ahol a nagymamájához induló kislányt az édesanyja óva inti attól, hogy letérjen az ismert útról, vagy idegenekkel álljon szóba. Gesztelyi Hermina *A piros ötven árnyalata - változatok Piroskára* című tanulmányában összehasonlítja a Perrault és a Grimm-testvérek által lejegyzett változatokat, és összeveti Mosonyi Aliz kortárs feldolgozásával. A főszereplő nevének értelmezésénél Bettelheim nyomán kifejti, hogy a mese erős szímszimbolikával dolgozik, amely a szexualitásra, a női testi éresre, a vér motívumán keresztül pedig a nővé válás folyamatára utal. „A *Piroska és a farkas* számtalan feldolgozása (például a Mrozek-féle) többnyire evidenciaként kezeli a nővé válás és a szexuális beavatás mesében megjelenő narratíváját.”¹⁷ A rendező és forgatókönyvíró a szereplőket típusoknak tekinti. A film nem törekszik a karakterek aprólékos kidolgozására, nem szándékozik mélységükben megismertetni őket a nézővel. Az egyes szereplőknek csak érzelmi valóságuk van. Ofélia a történetben *Piroska* megfelelője. Vidal a farkasé.¹⁸

Az első próbatétel

Vidal füstoszlopot lát felszállni az erdőből, katonáival a lázadók nyomába indul. Közben Ofélia az erdőben sétál. Elindul megkeresni a hatalmas fát, amelyet a *Keresztutak Könyvében* látott. Fülébe csengenek a mágikus könyvben olvasott történet szavai és az utasítások, melyeket követnie kell. „Hajdanán, amikor még fiatal volt az erdő, békében éltek egymással az emberek, az állatok és a varázslatos lények. Megvédték egymást és együtt aludtak egy nagy lombos fa árnyékában, amely a malom közelében a dombon nőtt. De ez a fa most haldoklik. Kiszáradtak az ágai és a törzse elöregedett. Egy óriási varangy telepedett a gyökerére, az nem hagyja fejlődni. A három varázskövet a béka szájába kell tenned, A gyomrából pedig ki kell vened az aranykulcsot. Csak így fog a fa újból virágba borulni. A hatalmas fa a mesék égisz fáját idézi. Összekapcsolja egymással az alsó, földalatti és a felső, égi szférát. Tipikus szereplője a tündérmeséknek a visszataszító béka. Itt a falánkságot, a bűnt testesíti meg. A lány bemutatkozása megmutatja, hogy a személyiségfejlődés útján elmozdulás történt, kezdi magát hercegnőnek érezni, kezd öntudatra ébredni. Az emberek, állatok és mitikus lények békés együttélése szimbolikus, a természet és a benne élő élőlények egykori harmóniájára utal. Ez a harmónia megbomlott, amiatt kezdett kiszáradni a fa. Oféliának a varangy legyőzésével a természet harmóniáját kell helyreállítania. Ez a varázsmesék három próbája közül az első.

Kint zuhog az eső, minden csupa sár. Ofélia óvatosan leveti az ünnepi ruháját, és felakasztja egy ágra. Alsó ruhában marad, letérdel és mászni kezd a fa üregének belseje felé. Az üregben is minden csupa sár. Négykézláb kell a sárban csúsznia, sáros lesz az arca is, mindenféle föld alatti rovarok másznak körülötte,

¹⁷ GESZTELYI Hermina: *A piros ötven árnyalata – változatok Piroskára*. In: *Studia Litteraria*, 2019/58/1-2, [2020. 12. 21.] <https://ojs.lib.unideb.hu/studia/article/view/4265/4100>

¹⁸ DEL TORO: *A mítosz ereje*, 2010.

az irtózáttal küzdve éri el az üreg belsejét, ahol szembetalálja magát az undorító óriásvaranggyal. A varangy természetesen ellenségesen fogadja. „Én Moanna hercegnő vagyok. És nem félek tőled” – mutatkozik be a lány. „Nem szégyelled magad, amiért itt lent élsz a föld alatt, bogarakkal tömőd magad és csak hízol, miközben a fa elhal?” A varangy undorító folyadékot köp a lány arcába, majd a hatalmas nyelvét fenyegetően öltögeti feléje, mintha őt is meg akarná enni. Ofélia lassan kinyitja a tenyerét, amelyben a varázsköveket szorongatja. Meglepetésére a varázskövek bogarakká változnak, mocorogni kezdenek a markában. Óvatos mozdulattal kínálja velük a mohó óriásvarangyot, amely hirtelen kinyújtja hatalmas ragacsos nyelvét és elkapja a bogarakat, amiket rögtön le is nyel. Hatalmasra puffad, a gyomra és belei elkezdnek kitüremkedni a száján, míg végül kiokádta a belét. Ofélia irtózáttal kutat a ragacsos belsejében az aranykulcs után, míg végre megtalálja azt. Kint már esteledik, feljött a hold. Zuhog az eső, a ruhát a szél lefújta a fáról, beleesett a sárba és csatakosra ázott. A vacsoráról elkésett, mindenki őt keresi.

Közben már tart a vacsora. A vendégek arról faggatják a kapitányt és feleségét, hogy, mikor és hogyan ismerték meg egymást. Carmen mosolyogva meséli, hogy előző férje szabó volt, ezért a kapitány rendszeresen a volt férjénél varratta az egyenruháit. A férje halála után egy kelmeboltban helyezkedett el, ott találkozott újból a kapitánnyal. A kapitány kényelmetlenül fészkelődik és felszólítja a vendégeket, nézzék el a feleségének, hogy amiatt, hogy az utóbbi időben nem volt emberek között, nem tudja, hogy nem illik másokat ilyen csacska történetekkel terhelni. Szóba kerül még a Vidal édesapja, aki csatában halt meg, Spanyolországért hősi halált halt. Halálakor óráját egy kőhöz verte, hogy a fia tudja majd, hogy pontosan hány órákor halt meg és példaként álljon majd a fiú előtt, hogy egy katonának így kell meghalnia a hazájáért. Amikor a vendégek ezt a történetet felemlítik, Vidal szárazon feleli rá, hogy badarságot beszélnek, az apjának nem is volt órája.

Mikor Ofélia végre hazaér, az édesanyja nagyon megszidja, amiért nem fogadott szót neki. „Néha azt hiszem, sosem tanulsz meg viselkedni. Csalódtam benned és az apád is.” „A kapitány?” – kérdi Ofélia gúnyosan. „Igen, ő még csalódottabb, mint én.” Ofélia a kellemes meleg, habos fürdővízben üldögél, a habok közül kilátszanak meztelen vállai, az arcára káröröm ül ki és konok elégedettség. Diadalittasan mosolyog, amiért a kapitánynak sikerült csalódást okoznia. A zöld tündér berepül a nyitott ablakon. „Megszereztem a kulcsot, Vigyél engem a labirintushoz” – kéri Ofélia. A személyiségfejlődés ebben a jelenetben is szembetűnő. Ahogyan a lány boldog arccal ül a melegvízzel telt fürdőkádban, élvezi a felfrissülést, a fürdőhabból kilátszanak a meztelen vállai, az kifejezi a kezdődő nemiségére ébredését. A káröröm, amit az engedetlensége fölött érez és maga az engedetlenség is azt mutatja, hogy Ofélia önállósodni kezdett, már nem akar megfelelni a kapitánynak.

A második próbatétel

Ofélia a könyvvel és az óriásvarangytól frissen megszerzett kulccsal a kezében a Faunra vár a labirintusban. Elmélyülten szemléli a monolit faragásait. A nagyméretű figurális díszítésen egy faun látható, amint egy lányt és egy újszülöttet ölel át. Az árnyékból hirtelen előlép a Faun, vállán a zöld tündérével, akit egy darab hússal táplál. „Látom, hogy megszerzed a kulcsot. Ő is nagyon örül a sikerednek. Kezdetől nagyon bízott benned. Tartsd meg a kulcsot, ahogy ezt a krétát is. Hamarosan szükséged lesz rá. Már csak két próbatétel van hátra és már kerekedik a hold. Hamarosan átkelünk a hét koncentrikus körből álló kerteden, ami a királyi palotádát öleli körül. Addig légy türelmes.” „Honnan tudjam, hogy igazat beszélsz?” „Miért akarna hazudni neked egy ilyen szegény faun, mint amilyen én vagyok?” A labirintusról már esett szó. E több ezer éves szimbólum a tudattalan mélységeibe való lemerülést, a vágyak sokaságában szétszóródott létegyeségek újbóli megtalálását jelképezte.¹⁹ Az ősi vallásokban a halálhoz, a halottkultuszhoz és a halál utáni újjászületéshez kapcsolódott. Ilyenformán pedig termékenységkultuszoknál használt szimbólum volt.

A malomnál a katonák ételmezt osztanak a sorban álló embereknek. Ofélia az édesanyja mellett ébred. Lassan kioson a szobából. A fürdőszobába tart. Felapozza a Keresztutak Könyvét. A könyv lapjai mostanra mind visszafakultak fehérre, ott is, ahol korábban már mutattak valamit. A fürdőszoba kisméretű ablakán besüt a nap. Ofélia a napsugarat figyeli, kinyújtja az ujjait és szórakozottan játszik a fénynyalákkal. Tekintete lassan a nyitott könyvre téved. A dupla oldal egyik lapján egy kis vörös folt jelenik meg. Kirajzolódik előbb az egyik, majd a másik petefészek. A vér a két petefészek után anyaméh alakban szivárog az oldalakon. Gyorsan terjedni kezd, mígnem befutja mindkét oldalt. Ofélia rémülten ejti el a könyvet. Hálóköntösén is észrevesz egy vérfoltot. Siet vissza a hálószobába. Amint az ajtót nyitja, édesanyja bágyadt hangon szólítja. Édesanyja hálóköntöse is csupa vér, a padlón vértócsa áll, Carmen segítségkérően nyújtja Ofélia fele véres kezét. Másikkal kezével alhasát szorongatja. A lány a kapitányhoz szalad segítséget kérni. A doktor elrendeli, hogy Carmennek a szülésig ágyban kell maradnia. A kislány nem maradhat az édesanyja mellett. Máshol kell aludnia. Vidal utasítja az orvost, hogy gyógyítsa meg Carment, „nem számít, mibe kerül”. Mercedes és Conchita tiszta ágyneműt húznak fel, nagyméretű, puha párnákkal ágyaznak Carmen számára. Mercedes Oféliát bátorítja, hogy ne féljen, az édesanyja rendbe fog jönni. „Gyereket szülni nem egyszerű dolog” – mondja. „Akkor sosem lesz gyerekek” – válaszolja elkeseredetten Ofélia. „Tudsz valami altatódalt?” – kérdi Mercedesről. „Csak egyet. De nem emlékszem a szövegére.” Dúdolni kezdi Oféliának a film felütéséből már ismerős, mélabút árasztó bölcsődalt. Bár jellegéből adódóan alapvetően a születéshez, az új élet megjelenéséhez és a gyermekneveléshez kellene kapcsolódnia, és természetesen hirdeti Ofélia öccsének küszöbön álló megszületését is, most valahogy mégis vészjósló. A halál előszelét hordozza az állandó rosszulletekkel és heves vérzéssel küzdő, teljesen legyengült édesanya állapota miatt, akinek hamarosan életet kell adnia a

¹⁹ PÁL-ÚJVÁRI, 2001.

méhében növekedő magzatnak, miközben saját életerejére egyre fogy. Az őt körülvevő sürgés-forgás, az arcokra kiülő aggodalom fokozza a néző veszélyérzetét. Nem csak a születés ígéretét hordozza, de a halál árnyékát is előrevetíti, amely hamarosan valósággá válik. Kiemeli az emberek világának esendőségét, a sok bajt és fájdalmat, amivel az embereknek szembe kell nézniük. Ez mind szembenáll az örökélettel, amelyet a rózsák jelképeznek. A vér a nőiség, a női érettség, a nővé érés szimbóluma. Az, hogy Ofélia hálóköntösén is megjelenik egy vérfolt, az a közelgő nemi érése utal.

Mercedes és az orvos a lázadókhoz tart. Gyógyszereket visznek magukkal. Éjszaka Ofélia szobájába betoppán a Faun. Látszólag szinte fenyegető. Tekintélyelvűen és számonkérően beszél. Szavaiban számonkérés. „Nem hajtottad végre a feladatot.” „Beteg az anyukám.” „Ez nem mentség a hanyagságra.” Egy mandragóragyökert vesz elő és átnyújtja a lánynak. „Nézd, ez egy mandragóra gyökér. Egy növény, amely arról álmodott, hogy egy napon ember lesz. Tedd be az édesanyád ágy alá egy tálka friss tejbe. Minden áldott reggel adj a gyökérnek enni két csepp vért. Most nincs több vesztegetni való időnk. Mindjárt telihold van. Hagyd, hogy a tündérek vigyázzanak rád.” Átnyújtja a díszes kis ládikót a tündérekkel. „Hajtsd végre a feladatot! Ahová most mérsz, az egy nagyon veszélyes hely. Légy óvatos. Aki ott lent lakik, az nem ember.” Átnyújt Oféliának egy homokórát. „Látsz majd lent egy pompás lakomát. De Te ne egyél, ne igyál semmiből. Nagyon fontos, hogy ezt megértsd. Az életed függ tőle.” Az orvos és Mercedes elérik a lázadókat az erdőben. Dohányt és enniadót adnak át nekik. Ferreiro doktor amputálja egy sebesült lázadó elüszkösödött lábát, hogy megmentse az életét.

Ofélia az ágya alól előveszi a Keresztutak Könyvét. Belelapoz és az illusztráción megpillantja saját magát egy teremben, amelyet jórészt egy pompás lakomára terített hatalmas asztal foglal el. Az asztalfőn egy sápadt alak üldögél. A falban három kis fülke látható. Ofélia elmélyülten olvassa a mágikus könyv útmutatását. „Használd a krétát, hogy felvázolj egy ajtót bárhol a szobád falára... majd nyisd ki az ajtót, hogy bejuss a hosszú folyosóra. Ne egyél és ne igyál semmiből és térj vissza még mielőtt az utolsó homokszem lepörög a homokórában.” A kislány óvatosan ereszkedik le a Sápadt Ember barlangjába, ahol először egy hosszú folyosón találja magát. A folyosó elvezet a Keresztutak Könyvében ábrázolt terembe. A szinte a teljes termet kitöltő asztalt ezüst tálakkal rakták meg. A tálak roskadoznak a különböző módokon elkészített húsoktól, halaktól és a legtávolibb vidékekről származó, illatos és érett egzotikus gyümölcsöktől. Minden falat inycsiklandozónak néz ki, s az asztal hatalmas bőségről árulkodik. A kislány csodálkozva nézi. Az asztal távoli végén, az asztalfőn valóban ott ül a Sápadt Ember. Ruhátlanul, ernyedtt izmokkal és lógó bőrrel. Rút és rémisztő. Az asztalon előtte egy tálca két véres emberi szemgolyó hever, a szörnyeteg ezeket használja arra, hogy lásson. Karjai az asztalon nyugszanak. Hosszú, hegyes ujjakban végződnek. A szörny mereven ül. A kislány borzongva halad el mellette. A Sápadt Ember mozdulatlan marad. A falakat körös-körül freskók díszítik, a szörnyeteg ízlése szerint. Minden falfestmény egy borzadály, a Sápadt Ember egy-egy cselekvését ábrázolják, amint kielégíti a vérszomját, gyermekeket gyilkol egy hosszú karddal, vagy gyermekeket fal fel vacsorára. A fal mentén egy na-

gyobb halom gyermekcipő hever: azoknak a halott gyermekeknek a lábbelijeit, akiket a barlangjába csalt, és aztán többé nem jutottak ki élve a csapdájából. Ofélia elhalad a szörnyeteg mellett és a falszakaszhoz lép, amelyen a három kis fülke van. Előveszi az aranykulcsot és szemügyre veszi a kis fülkéket, hátha lát valami iránymutató különbséget köztük. Teljesen hasonló zárszerkezeteket lát rajtuk. A tündértartó kis láda beremeg. Ofélia kinyitja a ládát, kiröppennek a tündérek és a zárok körül repdesnek, találgatnak. A zöld tündér a középső zárral szemben helyezkedik el, rámutat a zárra, azt sugallja Oféliának, hogy próbálja bele a zárhoz aranykulcsot. Ofélia a fejét rázza, és határozott mozdulattal beilleszti a kulcsot a bal oldali szélső zárhoz. Elfordítja, a kulcs nyitja a zárat. Óvatosan nyúl a fülke mélyére, hogy bármi is van benne, meg tudja találni. Egy koszos rongyba csavart ezüsttört vesz ki belőle. Körülnéz. Minden csöndes. A Sápadt Ember mozdulatlanul ül az asztalfőn. Ofélia végzett a feladat teljesítésével, készen áll a barlangból való távozásra, amikor tekintete az érett szőlőszemekkel megrakott tátra téved... Még egyszer leellenőrzi a Sápadt Embert az asztalfőn. Teljesen mozdulatlan. Szinte élettelenül merev. A tündérek ismételt figyelemztetik, próbálják megakadályozni azt, hogy az asztalon felhalmozott gyümölcshez érjen. De a lány egy szem szőlőért nyúl és beleharap... A Sápadt Ember megmozgatja az ujjait, megragadja a két szemgolyót és a tenyerei közepére illeszti. A kezeit a hiányzó szemek magasságába emeli és az emberi szemekkel ellátott tenyereit használja arra, hogy körülnézzen a teremben. Az első szemét újabb szőlőszem követi. Mohón harap bele... A Sápadt Ember tagbaszakadt alakja felemelkedik az asztalfőről. A szörny merev tagjait vonszolva, rángatva elindul feléje. Testtartása hajlott, mint valami vadállaté, amely készen áll arra, hogy a lányra vesse magát. A lány éppen időben fordul meg. A tündérek Ofélia segítségére sietnek, s hogy időt nyerjen, a szörny körül röpködnek, a szörnyre támadnak, megpróbálják magukra vonni a figyelmét. A Sápadt Ember először csak vakon hadonászik, de végül sikerül elkapnia két tündért. Leharapja a fejüket és felfalja őket. Ofélia menekül. Végigrohan a termen és a hosszú folyosón, a Sápadt Ember mindenütt a nyomában. A lány eléri a hosszú folyosó végét, de a homokóra lepörgött már és rég bezáródott a falon nyitott ajtó. A lány látja feltűnni a Sápadt Ember alakját a folyosón. Kréta után kutat a zsebében, még talál egy darabot, lábujjhegyre áll, hogy fel tudja vázolni egy ajtó vonalait a falra. Meglöki a rajzolt ajtót és éppen ki tud mászni a barlangból, mielőtt a Sápadt Ember elkapná őt. Megkönnyebbülten zárja vissza maga mögött az ajtót, aminek a túloldalán a szörnyeteg még ott dörömböl. A Sápadt Ember barlangja egyértelműen a halál, a pusztulás, a romlás birodalma. A halál barlangjába való leereszkedés azt érzékeltetheti, hogy onnan más minőségben, mintegy újjászületve tér vissza. Jelképes értelmű a barlangba való leereszkedés, hasonló ahhoz, mint ahogyan az értelmezések szerint Piroska, miután felfalja őt a farkas, a vadállat hasából már éretten szabadul.²⁰

A mandragóragyökeret egy tál tejbe áztatva az édesanyja ágya alá csúsztatja. Megharapja az ujját és két csepp vért is ad a varázsgyökérnek táplálékkul. Az orvos megméri Carmen pulzusát és testhőmérsékletét és örömmel közli a

²⁰ GESZTELYI, 2019.

kapitánnyal, hogy nem tudja, mitől, de a felesége láza csökken. „Ide figyeljen. Ha választania kell, a gyermeket mentse. A fiú az én nevemet fogja viselni és az apám nevét is.” – közli vele bizalmasan Vidal. Ofélia végighallgatja az ágy alól. Hirtelen robbanás rázza meg a szobát. Vidal és az orvos elrohannak. Az elsőt több robbanás is követi a malom körül. A lázadók rajtaütést hajtanak végre Vidal katonai támaszpontja ellen. Ofélia gyöngéden édesanyja pocakjára hajtja a fejét. „Kisöcsém, hogyha hallasz engem... Idekint nem túl jó a helyzet. Pedig hamarosan meg kell születned. Az édesanyánk nincs jól. Egyetlen dolgot kérek tőled, csak egyet: ha megszületsz, ne bántsd majd őt. Meg fogod látni, ő nagyon szép. Még akkor is, ha néha kissé szomorú. Majd meglátod, milyen szép, amikor mosolyog – szeretni fogod. Ha ezt megteszed, elviszlek magammal a birodalmamba és herceggé teszek... Ígérem neked, herceggé...” Vidal kapitány és társai elfognak néhány gerillát és vallasni próbálják őket, hogy információkhoz jussanak az ellenállókról.

Oféliát éjszaka a szobájában újból meglátogatja a Faun. „Az édesanyja jobban van, Felső, bizonyára megkönnyebbült.” „Igen, köszönöm. De a dolgok sajnos nem alakultak túl jól.” „Nem?” Átnyújtja a faunak a hosszú aranytört. „Baleset történt.” „Baleset?” Ofélia átnyújtja a faunak a tündértartó kis ládát is. A ládából kiröppen a megsebesült zöld tündér, aki rögtön a Faun vállára száll, sugdosni kezd a fülébe és ujjával a lányra mutat. A Faun haragra gerjed: „Meggazegted a szabályokat!” – förmed rá a lányra haragosan. „Csalódnunk kellett. Elbuktál a próbán. Nem térhetsz vissza soha többé. Három nap múlva telihold lesz. De te itt fogsz megöregedni és meghalni az emberek között. Nem látjuk egymást többé soha. Még az emléked is idővel elhalványul majd. Ráadásul mi is eltűnünk vele együtt.” A kapitány a lázadóknál talált antibiotikumot vizsgálja. Egyezik azzal, ami felett Ferreiro rendelkezik a támaszponton. Vidal dühöng a felismeréstől, hogy az orvos becsapta őt és a háta mögött mindvégig a lázadókat segítette.

Ofélia az édesanyja ágya alatt aggódva figyeli, hogy a varázsgyökér már nem mozog, amikor a kapitány belép a szobába. „Mi a fenét műveltél te az ágy alatt? Mi ez a bűz?” – kérdi a romlott tejről. „Ez meg mi a fene? Nézd, mit tett az ágyad alá!” „Ofélia, mit keres ez a valami az ágyam alatt?” – kérdi Carmen is. „Ez egy varázsgyökér, a Fauntól kaptam.” „Ez a sok szemét miatt van, amiről hagyod, hogy olvassa.” „A Faun azt mondta, hogy jobban leszel tőle és így is történt.” „Muszáj hallgatnod az apádra. Meg kell változnod. Ha majd nagy leszel, megérted, hogy az élet nem olyan, mint a tündérmesékben. A világ egy kegyetlen hely. És ezt meg fogod tanulni, még akkor is, ha fájdalommal jár.” Carmen megfogja a varázsgyökeret és a kandallóban lobogó tűzbe dobja. A mandragóra sikongva válik a lángok martalékává. „Neee!” „Ofélia! Varázslat nem létezik! Se nekem, se neked, se senki másnak!” Alighogy a mandragóra elpusztul, Carmen teste görcsbe rándul a fájdalomtól. Újabb rosszullét fogja el. Ofélia segítségért kiált. A malom előtt a kapitány felelősségre vonja az orvost, aki egy megkínzott lázadót, akit a kapitány tovább akart vallasni, egy injekcióval a másvilágra segített, hogy megmentse a további kínzásoktól. „Miért nem engedelmeskedett neked?” „Mert vakon engedelmeskedni, gondolkodás nélkül csak az olyan emberek szoktak, mint Ön, Kapitány” – feleli Ferreiro. Vidal agyonlövi az orvost.

Carmen hálósobája körül lázas sürgés-forgás van, a szobából az édesanya sikolyai hallatszanak ki a lépcsőházba. A függőfolyosón Ofélia és Vidal várakoznak. Az édesanya sikolyai megszűnnek. Újszülött sírása hallatszik. A felcsér fojtott hangon közli a kapitánnyal, hogy a felesége elhunyt. Ragyogó napsütésben temetik Carment a malom világához tartozó egybegyűltek. Az újszülöttet a gyászba öltözött kapitány tartja a karjaiban. „Mert a fájdalomban nyerjük el az élet értelmét és a születéssel veszítjük el a kegyelmi állapotot. Az Úr útjai kifürkészhetetlenek. Mert bár az Úr küld egy jelt, a mi dolgunk azt megfejteni.” – hangzanak fel a pap szavai a temetésen. Carmen utolsó rosszullete, majd a halála akkor áll be, amikor elpusztítja a varázsgyökeret, amikor végleg szembefordul a mágikus világgal. Halálával életet ad az újszülött gyermeknek. Ez is olyan, mintha egy fajta újjászületés történe. A pap szavai a temetésen ugyanarra hívják fel a figyelmet, mint a Keresztutak Könyvének fehér lapjai. Hogy sorsunkat választásainkkal, döntéseinkkel mi magunk írjuk, alakítjuk. Ezért felelősségünk van a döntések meghozatalában. Az embereknek felelősségük van abban, hogy hogyan alakítják sorsukat. Mivel a tündérmese a polgárháborúról is szól, a belháború problémájára vetítve ez azt jelenti, hogy közös felelősségvállalásra van szükség.

A harmadik próbatétel

Mercedes távozni készül, búcsúzni jön Oféliához. Ofélia könyörög, hogy vigye magával. Bár Mercedes nem akarja, mert veszélyesnek tartja a kislány számára, ha vele tart, végül maga mellé veszi. Szökés közben a kapitányba és embereibe botlanak, akik foglyul ejti őket és elkülönítve bezárják. Parancsot ad, hogy, ha szökni próbálnának, öljék meg őket. Mercedesnek sikerül megsebeznie a kapitányt és megszöknie, a lázadókhöz menekül. Ofélia a padlón fekszik mozdulatlanul a szobafogságban, amikor a Faun újból megjelenik a szobájában. „Úgy döntöttem, hogy kapsz még egy utolsó esélyt. Ígéred, hogy kérdés nélkül végrehajtasz mindent, amit mondok neked?” A lány bólint. „Nagyon jó. Kapd fel az öcsédet és hozd a labirintusba.” „Zárva az ajtó.” „Készíts magadnak egy sajátot.” Ofélia elindul az újszülött öccséért. Ölbe kapja. „Elmegyünk innen, ketten együtt. Ne félj, nem lesz semmi baj.” A kapitány észreveszi, hogy Ofélia magával akarja vinni az újszülött fiúgyermeket, ezért követi a lányt a labirintushoz. A labirintus útvesztőjében Ofélia eltéved, de a labirintus fala megnyílik, így folytatni tudja útját. A kapitány a nyomában van. A Faun már várja Oféliát. „Felség, gyorsan, adja át nekem az újszülöttet. A telihold már fenn ragyog. Szükségünk van rá, hogy kinyissuk a holdkaput.” „Mi van a kezében?” – kérdi gyanakodva Ofélia. Megpillantja a Faun kezében az aranytört, melyet a Sápadt Ember barlangjából szerzett meg. „A kapu csak akkor nyílik ki, ha felajánljuk egy ártatlan vérére. Csupán egy csepp vér kell ahhoz, hogy kinyíljon a kapu. Ez az utolsó próba. Siessen!” A tündértartó dobozka idegesen rázkódik. A zöld tündér röppen ki belőle és lázasan sürgeti Oféliát. „Megígérted, hogy megteszed, úgyhogy add ide nekem a fiút” – erősködik a Faun és közelebb húzódik a lányhoz. „Itt akarom hagyni ezt a helyet, nem várhatok tovább!” Az arca gonosz mohóságról árulkodik. Ofélia rémülten hátrál. „Nem, az öcsém velem marad.” „Képes lennél felál-

dozni szent jogaidat ezért a kis vakarcsért?” „Igen.” „Képes vagy lemondani a trónról is? Miatta, aki mindezt a nyomorúságot okozta?” „Igen.” A megsebesült Vidal odaér a labirintusba. Fájdalomtól torzult arccal emeli fegyverét Oféliára. „Legyen a kívánságod szerint, Felség.” A kapitány Oféliára lő. Vidalt körülfogják a lázadók. Utolsó kívánsága, hogy közöljék majd a fiával a halála időpontját. A lázadók ezt megtagadják tőle, majd végeznek vele. A lázadók az ordas farkassal végző vadász szerepét töltik be a történetben.²¹ Mint ahogyan Mercedes és Ferreiro doktor, Ofélia is a lelkiismeretét használja a döntéseinél. A befejezésben bebizonyosodik, hogy ez volt az egyetlen helyes út számára. A megpróbáltatások megedzették, személyiségfejlődése és az út során, amelyet bejárt, öntudatra ébredt. A feltétel nélküli szófogadás már nem jellemző rá. Megérett, aszerint dönt, hogy mit gondol jónak.

Harmadszor is felcsendül a bölcsődal szomorú dallama. Ofélia vére a labirintus koncentrikus köreire csöpög, amelyeket a forrás vize áztat. Az égen ragyogó telihold visszatükröződik a vízben. A kicsorduló vér a hold tükörképére csöpög. A tükörkép beleremeg... „Állj fel, lányom!” Ofélia áll, arcán fény árad szét. Testét bíbor és aranyszínű királyi ruha fedi. Egy pompásan díszített, arany fényben úszó tróntermet látunk, ahol hatalmas trónszékeken a lány szülei ülnek. Közöttük egy harmadik, üres trón vár a hazatérő hercegnőre. A királyi udvartartáshoz tartozó Faun díszes ruhában, nyájasan fogadja a lányt. „Inkább feláldozd a saját véred, semmint egy ártatlanét. Ez volt az utolsó, legfontosabb próbatétel.” „Gyere közénk és ülj le apádhoz, aki oly régóta vár!” – szólítja királyi atyja a hercegnőt. A labirintus középpontja a misztérium, a titok szimbóluma. A labirintuson való áthaladás a titokba történő beavatás és az újjászületés jele. Azzal, hogy le tudott mondani a földi életről, újjászülethetett az örök élet számára. Egy új, érett minőségben foglalhatja el a rá váró trónt.

Epilógus

„Azt beszéljük, hogy a hercegnő visszatért királyi atyja birodalmába és ott uralkodott igazságosan hosszú évszázadokon át. Alattvalói szerették. Olyan apró jeleket hagyott a világban, melyeket csak az lát, aki tudja, hogy hová nézzen.” A film utolsó képkockáján a malom melletti fa látható. Száraz ágain ismét láthatók virágok. Az Ofélia név ógörög eredetű. Azt jelenti, hogy „segítség”. Oféliának sikerült helyreállítania a természet megbomlott harmóniáját. Hogyan illeszkedik a tündérmesei keret a spanyol polgárháború történetébe? Felelősségvállalással az emberek is megtalálhatják a megoldást a megbomlott harmónia helyreállítására.

²¹ DEL TORO: *A mítosz ereje*, 2010.

Irodalom

- AMADES, Joan: *Folklore de Catalunya*. Cançoner. Selecta, Barcelona, 1951.
- BÁRDOS József: *A tündérmesék titkaiból*. In: *Könyv és Nevelés*, 2015/4. [2020. 12. 18.]. http://epa.oszk.hu/03300/03300/00026/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2015_4_057-073.pdf
- BETTELHEIM, Bruno: *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat, Bp, 1985.
- DEL TORO, Guillermo: *A mítosz ereje: A Faun labirintusa*, Best Hollywood Kft, Magyarországon: Fantasy Film Kft., 2010.
- DEL TORO, Guillermo: *A Guardian interjúja a rendezővel: A Faun labirintusa*, Best Hollywood Kft, Magyarországon: Fantasy Film Kft., 2010
- DEL TORO, Guillermo: *Cannes-i interjú: A Faun labirintusa*, Best Hollywood Kft, Magyarországon: Fantasy Film Kft., 2010.
- FERNÁNDEZ PONCELA, Anna M.: *Canción de cuna: Arrullo o desvelo* In: *Anales de Antropología*, 2005/39/II/191, Universidad Autónoma de México.
- MENÉNDEZ-PONTE, María y SERNA, Ana: *Duérmete, niño*. Antología de nanas. Ediciones SM, Madrid, 1999, 7.
- PÁL, József-ÚJVÁRI, Edit: *Szimbólumtár*, Balassi, 2001 [2020. 12. 19.] http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net_szimbolum/szimbolumszotar.htm#doe1010

Abstract

In his film *Pan's Labyrinth*, Guillermo del Toro paints the microcosm of the Spanish Civil War through a fantasy story. This paper examines how the fairy tale framework fits into the approach to the historical theme. Starting from the psychology of fairy tales, it makes clear what fairy tale elements can add to such a topic.

Csontos Tamás–Buzás Zsuzsa–Maródi Ágnes

**PEDAGÓGUSJELÖLTEK KUTATÁSMETODIKAI
ISMERETEINEK VIZSGÁLATA ONLINE
TESZTKÖRNYEZETBEN**

Bevezetés

A kutatásalapú pedagógusképzés elméleti kereteit finn kutatók dolgozták ki és az iskolarendszerek egyik általános jellemzőjévé vált napjainkban.¹ Hatékonyságát azáltal is elő tudjuk segíteni, ha a felsőoktatásban, a hallgatók körében megfelelő formában és rendszeres időközönként vizsgáljuk a hozzá tartozó képességeket és ismereteket.

A kutatásmetodikai ismeretanyag elsajátítása a pedagógusjelöltek számára alapvető. Segíti őket többek között a pedagógiai szakirodalom kritikus elemzésében és tanulmányozásában, a gyakorlati pedagógiai munka során adódó mérések és elemzések elvégzésében, az önálló kutatási tevékenység tervezésében, lebonyolításában, értékelésében, illetve publikálásában.² A módszertani ismeretek elmélyítése hozzájárul a saját anyagfeltáró munka révén ahhoz is, hogy a hallgatók a későbbiekben önállóan képesek legyenek bizonyos szakmai problémák megközelítésére és megoldására, a kutatástervezési és végrehajtási feladatok megvalósítására, valamint szakdolgozatuk megírására. Tanulmányaik során a pedagógusjelöltek megismerkednek a digitális technológiáknak a kutatás gyakorlatára kifejtett hatásaival, valamint az IKT eszközök oktatásba való integrálásának lehetőségeivel is.

Magyarországon a kutatási készségek és ismeretek vizsgálatára kevés vizsgálat irányult, és kevés mérési tapasztalattal rendelkezünk e téren. Korom és munkatársai gimnazisták körében vizsgálták online a természettudományos kutatás legfontosabb elemeit.³ Pilot kutatásuk eredményei szerint a középiskolában nem történik változás a kutatási készség fejlődésében. Eredményük utalhat arra, hogy a hazai természettudományos oktatásban nem kap megfelelő hangsúlyt a tudományos megismerés módszereinek tanítása, készségeinek fejlesztése és a kapcsolódó ismeretek megalapozása. Vizsgálataik szerint a természettudományos tantárgyakat emelt szinten tanulók a kutatási készség esetében szignifikánsan jobban teljesítettek (70,4%), mint a normál óraszámú képzésben

¹ CSAPÓ Benő: *A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek* In: Iskolakultúra, 2015/11. [2020. 12. 28.] http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2015_-Csapo_Kutatasalapu.pdf

² FALUS Iván: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, Keraban Könyvkiadó, Bp., 1996. (Továbbiakban FALUS, 1996)

³ KOROM Erzsébet–PÁSZTOR Attila–GYENES Tamás–B. NÉMETH Mária: *Kutatási készségek online mérése a 8–11. évfolyamon*. In: Iskolakultúra, 2016/3. [2020. 12. 28.] <https://core.ac.uk/download/pdf/35347817.pdf>

részt vevők (60,5%). Online tesztjük három résztesztet tartalmazott, melyek a következők: vizsgálatok tervezése, adatok értelmezése és következtetés.

Korom, B. Németh és Pásztor szintén online vizsgálta a kutatási készségek fejlettségét egy 20 ítemes, papíralapú teszt online változatával. Kutatásuk szerint a 6. évfolyamon a teszt nem mér megbízhatóan, illetve a reliabilitásmutató a 8. évfolyamon is problémákat jelez (Cronbach- α In:0,67). Ennek oka az lehet, hogy a felső tagozatos korosztály nem ismer még olyan fogalmakat, mint például kutatási kérdés vagy hipotézis.⁴ A vizsgálatok alapján a kutatási készségek fejlődése tehát későn indul el és megtorpan a középiskolában, mindez hatással lehet a felsőoktatásra, a pedagógusképzésre is.

Kutatási célunk volt a tanító és óvodapedagógus hallgatók kutatásmetodikai ismereteinek vizsgálata egy olyan online teszt segítségével, amely változatos feladataival a kutatásmódszertan legfontosabb elemeit vizsgálja. Kutatási eredményeink hozzájárulhatnak ahhoz, hogy részletesebben megismerjük a pedagógusjelöltek kutatásmetodikai ismereteit, és az objektív mérőeszköz fejlesztésével pedig hozzájárulhatnak a módszertani nevelés minőségének javításához. Ismereteink szerint hazai és nemzetközi viszonylatban kutatásunk az egyik első olyan, amely óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók kutatásmetodikai ismereteit vizsgálja online felületen gyűjtött adatokkal.

A kutatásalapú pedagógusképzés

A koronavírus járvány miatt világszerte jelentős oktatáspolitikai változások történtek 2020-ban. 194 ország körülbelül másfél milliárd tanulója, tehát a világ tanulóinak 90 százaléka az idei év márciusától digitális távoktatásban részesült vagy jelenleg is részesül az iskola falain kívül, jellemzően az otthonában. Rövid idő alatt új tanítási módszerek, technológiai eszközök integrálódtak a hagyományos iskolai tanulásba, illetve nemzetközi összefogás nyomán új típusú oktatási koalíciók jöhettek létre.⁵ A gyorsan változó körülmények miatt a pedagógusok számos olyan problémába ütközhetnek, amelyekkel a tanárképzés során nem találkoztak.

A kutatásalapú tanárképzés koncepciója szerint magukat a pedagógusokat szükséges felkészíteni a kutatási eredmények közvetlen elérésére, értelmezésére és felhasználására, a kutatómunka végzésére. E képzési modell szerint a pedagógusok lehetnek az új tudományos eredmények létrehozói és azonnali felhasználói.

⁴ KOROM Erzsébet–B. NÉMETH Mária–PÁSZTOR Attila: *Kutatási készségek online vizsgálata 6. és 8. évfolyamon*. In: Csíkos Csaba–Gál Zita (szerk.): *13. Pedagógiai Értékelési Konferencia: PÉK 2015: Program, tartalmi összefoglalók*, SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged, 2015, 174. [2020. 12. 28.] http://www.edu.u-szeged.hu/pek2015/download/PEK_kotet_2015.pdf

⁵ HOLLE Alexandra: *Oktatási rendszerek az új koronavírus járvány idején*. In: *Infojegyzet, 2020/10*. [2020. 12. 28.] https://www.parlament.hu/documents/10181/4464848/Infojegyzet_2020_10_oktatás_COVID-19.pdf/d2d78e9f-ca5e-2d45-466d-6777d21d32d9?t.In:1586153146764-8&fbclid=IwAR1UgMgz3wyHvRAZ9mCG09Ae3EhFH3WX5mlmMSn1eGqH-FoT7YLMtJjP2Hs

lói is, ezáltal az innováció jelentős mértékben felgyorsul, a kutatási eredmények létrehozásától az eredmények felhasználásáig terjedő folyamat pedig lerövidül.⁶

A pedagógusjelölteket szükséges felkészíteni arra, hogy figyelemmel kísérik mindazt, hogy hol születik jó gyakorlat, hol olvashatók a tanítással kapcsolatban új tudományos eredmények, vagy például milyen számítógéppel segített tanítási módszerekkel és eszközökkel lehet hatékonyabbá tenni az oktatást. Érdekes információval rendelkezniük arról, hogy hol és hogyan tudnak maguk is bekapcsolódni kutatásokba, különféle kutató-fejlesztő programokba, melyek eredményeit pedagógiai munkájuk során is fel tudják majd használni. A kutatás-alapú tanárképzés egy új szerepmodellt alakít ki, a kutató-innováló pedagógust. A tanári tevékenység a modell szerint olyan kutató-fejlesztő folyamat, amely során a pedagógus a helyszínen állítja elő azt a tudományos eszközökkel igazolt tudást, amelyre munkájának javításához szüksége van.⁷ A pedagógusok egész életük során folyamatosan fejlesztik magukat és képesek a legfrissebb kutatási eredményeket a mindennapi gyakorlatukba implementálni.

A kutatásalapú tanárképzés a legkövetkezetesebben az egyik legjobbnak számon tartott, finn oktatási rendszerben valósul meg.⁸ Finnország oktatási rendszere követendő példa a fejlődni kívánó nemzetek szakemberei számára. Ma a világ egyik legiskolázottabb nemzete; a népesség harmadának egyetemi, vagy ahhoz hasonló szintű képesítése van. Elsőtől hatodik évfolyamig a tanítók oktatnak minden tantárgyat. Hetedik évfolyamtól veszik át a szaktanárok a tanítók helyét, és ekkor kezdődik el a szaktárgyi ismeretek mélyebb elsajátítása.⁹

A finn tanulók a PISA mérések során szövegértésből, matematikából és természettudományokból rendszerint az 1–7. helyen szerepelnek az OECD-országok rangsorában. A finn pedagógusképzés integrálja a kutató és a tanár szerepmodelljét ezáltal elősegíti az oktatás folyamatos megújulását.

Finnországban a tanári pálya igen népszerű, ennek okai a méltányos fizetés és a társadalmi elismertség. Népszerűségének köszönhetően az egyes pedagógus szakokon akár tizenöt-húszszoros is lehet a túljelentkezés, az un. *speciális tanári képzésre* a túljelentkezés az elmúlt években pedig több mint harmincszoros volt. Az országos statisztika szerint 2017-ben a helsinki tanítóképzés felvételijéhez szükséges tesztet közel 1100-an írták meg, belőlük 121-en (11,3%) kezdhettek el tanulmányaikat. A jyvaskyläi tanítóképzésre az egyetem honlapja szerint 2014-ben 2389 jelentkeztek, melyből mindösszesen 80 hallgatót vettek fel

⁶ CSAPÓ Benő: *A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek*. In: Iskolakultúra, 2015/11. [2020. 12. 28.] http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2015_Csapo_Kutatasalapu.pdf

⁷ KÁRPÁTI Andrea: *Tanárképzés- továbbképzés*. In: Zöld könyv – a magyar közoktatás megújításáért, 2008. [2020. 12. 28.] https://www.oktatas.hu/koznevelis/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/karpati_andrea_tanarkepzes

⁸ CSAPÓ, 2015).

⁹ BÚS Enikő: *Tanárképzés Finnországban*. In: Iskolakultúra, 2015/11. [2020. 12. 28.] http://epa.oszk.hu/00000/00011/00199/pdf/EPA00011_iskolakultura_2015_11_02.pdf

(3,3%); egy évvel később 1525 felvételizőből pedig csupán kilencvenet (5,9%). Tehát a pedagógusképzésre a jelentkezők töredéke jut csak be.¹⁰

A nagy merítési bázis lehetővé teszi a legmegfelelőbb hallgatók kiválasztását. A felvételi eljárás igen összetett; a hozott pontok mellett a jelentkezőknek egy írásbeli tesztet kell megoldaniuk az előre megadott és önállóan feldolgozott szakirodalom alapján.

A tanítói és tanári munkakörök betöltéséhez egyaránt mesterfokozatú diploma szükséges. A neveléstudományi ismeretek központi szerepet kapnak mindkét képzésforma tantervében. A neveléstudományi ismeretek a tanítóképzésnek nagyjából a felét teszik ki, ezen kívül szabadon választható tárgyakat, valamint nyelvi és kommunikációs kurzusokat végeznek el. Külön kurzus foglalkozik azzal, hogy hogyan lehet IKT eszközöket minél hatékonyabban alkalmazni a tanításban. A finn pedagógushallgatók képzésének része egy kutatási ismeretek (*research studies*) nevű modul, amely során a legfontosabb fogalmakkal és módszerekkel ismerkednek meg. Ez segítséget nyújt tudományos publikációk olvasásában és értelmezésében. A mesterképzésben elvárják tőlük, hogy öt-hét hetes önálló kvantitatív vagy kvalitatív kutatást végezzenek el.

Kutatási készségek és ismeretek

A tanárképzésben a pedagógiai kutatás módszertani kérdései számos területet érintenek, az általános módszertani ismereteken át, az egyes kutatási stratégiák, módszerek, eszközök, adatgyűjtési és feldolgozási eljárások bemutatásáig többféle témakörre vonatkoznak. Hazánkban az óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók számára általában a második tanévben, az őszi félévben hirdetik meg az egy féléves kutatásmethodika kurzust. A Falus Iván által szerkesztett *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* című kötet a kurzus egyik alapvető, kötelező szakirodalma. Az elsajátítandó ismeretanyag jellemzően a pedagógiai kutatás célja, tárgya és sajátosságai, a pedagógiai kutatás megtervezése (a kutatási probléma meghatározása, a szakirodalom feltárása és feldolgozásának technikái, a hivatkozás szabályrendszere, hipotézis, mintavétel, adatgyűjtés módjának megtervezése, az adatok elemzésének megtervezése, eredmények közzététele), a kutatási terv megírásához kapcsolódó ismeretek. A kutatási terv megvalósítása: a jó hipotézis jellemzői, a pedagógiai kutatás módszerei (terepkutatás, történeti kutatás/dokumentumelemzés, kérdőíves vizsgálatok, tesztelés, kvalitatív és kvantitatív kutatás), minta és mintavétel, analízis és adatfeldolgozás. A kutatás eredményeinek közzététele, a publikálás (absztrakt, formai követelmények, általános követelmények). A kurzushoz kapcsolódó további tématerület a digitális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei, az IKT eszközök szerepe az oktatásban a képességfejlesztés, a tanulás és a mérés-értékelés területén.

A kurzus során történik a hallgatók szakdolgozatának előkészítése is, a kutatási téma kiválasztása, megbeszélése. A kutatásmethodika kurzus bizonyos mértékben támaszkodik az előzetes, elsősorban a természettudományos gondol-

¹⁰ SZABÓ Tamás Péter–KÄRKKÄINEN Katarzyna: *A finn tanárképzési rendszer*. In: Pedagógusképzés, 2018/ 1-4. [2020. 12. 28.] http://epa.niif.hu/04000/04051/00002/pdf/EPA04051_pedagoguskepzes_2018_01-04_169-190.pdf

ködés specifikus elemeire, a természettudományos tárgyú vizsgálatokhoz kötődő kutatási készségekre, ismeretekre, melyek a természettudományos nevelés standardjaiban is kiemelt szerepet kapnak, valamint a nemzetközi vizsgálatokban is központi szerepet töltenek be.

A felső tagozatos tanulóknak már szükséges, hogy megfelelő ismereteik legyenek a tudomány működéséről, a tudományos kutatás természetéről, és rendelkezzenek a tudomány műveléséhez szükséges olyan alapvető készségekkel, mint a kutatási kérdések és hipotézisek megfogalmazása, vizsgálatok tervezése, adatok ábrázolása, adatok elemzése és értelmezése, következtetések levonása. A kutatási készségek mérése nem elkülönülten, hanem az egyes tartalmi területekbe (biológia, fizika, kémia és földrajz) ágyazottan történik.

Számos tapasztalat gyűlt össze a kutatásalapú tanulás hatékonyságának értékelési lehetőségeiről. Jellemzően olyan skálák alkalmazása javasolt, amelyek a természettudományos gondolkodást három tevékenységgel (hipotézisek megfogalmazása, vizsgálatok tervezése és megvalósítása, valamint a kutatási eredmények értelmezése) írják le.

A technológiai alapú, a mindennapi pedagógiai gyakorlatba is könnyen beilleszthető diagnosztikus tesztekkel vizsgálta általános-, és középiskolás tanulók természettudományos gondolkodását és kutatási készségeit, illetve követi azok fejlődését. Ismereteink szerint a kutatási ismeretek vizsgálata a felsőoktatásban online felületen a tanítóképzésben első alkalommal valósul meg.

Online mérés-értékelés

A 21. században a digitális kompetencia olyan elengedhetetlen képességszisztem, amely magában foglalja a digitális eszközök alkalmazását, a digitális írástudást, illetve az interneten való aktív részvételt. A digitális jelenlét a digitális eszközök és online applikációk olyan mértékű felhasználását, felhasználási tudását jelenti, amely biztosítja az egyénnek, hogy a társadalom számára értékes és hasznosak is legyenek egyben. A tudatosan átgondolt eszközhasználat segít hatékonyan és eredményesen kommunikálni, tartalmakat megosztani és létrehozni egyaránt.¹¹ A digitális tartalomszerzés az iskolai életben mind a pedagógus, mind a tanuló számára elengedhetetlen kompetencia, hiszen ezáltal mind a tanár, mind a tanuló munkáját megkönnyítheti, segítheti, motiválhatja különféle ismeretek megszerzésére.

A digitalizáció folyamatosan alakítja az oktatási rendszerekkel szemben támasztott igényeket, illetve a tanulás és tanítás módszereit is. A jelenlegi járványhelyzetben a tanár és a tanuló közötti személyes találkozás szinte teljesen megszűnt, illetve bizonyossá vált, hogy a digitális kommunikációt támogató lehetőségek nélkül végzett tevékenységek már nem lehetnek hosszú távon eredményesek. A digitális pedagógia, mint új tanítási szemlélet szerint a pedagógus feladata nem az információ megtanítása, hanem annak átadása a diákoknak,

¹¹ OLLÉ János–LÉVAI Dóra–DOMONKOS Katalin–SZABÓ Orsi–PAPP-DANKA Adrienn–CZIRFUSZ Dóra–HABÓK Lilla–TÓTH Renáta–TAKÁCS Anita–DOBÓ István: *Digitális állampolgárság a digitális társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Eötvös Lóránt Tudományegyetem [2020. 12. 28.] https://www.eltereader.hu/media/2014/01/Digitalis_allampolgarsag_READER.pdf

hogyan képesek saját maguk válaszokat találni, problémákat megoldani. További fontos része a munkamegosztás – és az e során alkalmazott szociális készségek fejlesztése –, hiszen az információ megtalálása, értékelése és alkalmazása hatékonyabb, ha párhuzamosan, illetve több szemszögből történik. Az oktatás digitalizációjának sikere nagyban függ attól, hogy a tanárok rendelkeznek-e a megfelelő digitális képességekkel. Az OECD nemzetközi felméréseken alapuló elemzése szerint a tanárok az átlagosnál magasabb IKT-kompetenciákkal és problémamegoldó készséggel rendelkeznek, de az egyéb felsőfokú végzettségűek csoportjához hasonlítva gyengébben szerepelnek. A pedagógusok úgy vélik, hogy hasznos lenne digitális kompetenciáik fejlesztése. A pedagógusok továbbképzésében ugyanakkor nem elegendő cél az IKT-eszközök használatának elsajátítása, sokkal inkább az átalakult pedagógiai szemléletet lenne jó hangsúlyozni.¹²

A digitális eszközök nemcsak a tanulás és tanítás folyamatában, hanem az ahhoz kapcsolódó mérés-értékelés terén is új lehetőségeket teremtenek. Az új generációk attitűdjei, elvárásai sokban különböznek a korábbi generációktól, és az alkalmazásuk függ a diákok technológiahasználati szokásaitól, a pedagógusok, a feladatírók, adatelemzők digitális kompetenciáitól.¹³ A digitális eszközöket az oktatásban is alkalmazó országok nemzetközi oktatási eredményeik alapján az OECD PISA mérések élvonalában helyezkednek el (például Finnország vagy Korea), vagy a jelentős fejlődést elért országok között vannak (Malajzia vagy Kazahsztán).

Az online mérés-értékelésnek számos előnye van, melyek közül a legfontosabbak: anonim, gyors, növeli a tanulók motivációját, nagy mintán lehet mérni akár külföldön is, interaktív, képeket, audio és videó felvételeket is fel lehet rá tölteni, könnyen lehet használni, modern felület jellemzi, gyors a visszacsatolás és környezetbarát. Több online platform is elérhető, melyek felülete gyors, valid, megbízható tesztesztelési módszert, hatékony segítséget nyújthat mind a pedagógusoknak, mind az oktatási szakembereknek.

A papíralapú tesztekhez képest az online tesztrendszerekben a válaszadási lehetőségek kibővültek. Ilyenek például az űrlapelemek (rádiógomb, jelölőnégyzet) és legördülő listák, képekre, képek részeire, szövegekre, szövegek részeire való kattintás, a kattintás sorrendjét alapul vevő sorszámozás, a betűk, szavak, mondatok, szövegek, számok, alakzatok, képek, hangok, videók, gyakorlatilag bármilyen feladatelem adott célterületre történő mozgatását kívánó feladatok, betűk, számok, szavak begépelését kérő beviteli mezők és szövegdobozok.

A kutatási ismeretek vizsgálata

Az eddigi vizsgálatok jellemzően a felső tagozatos általános iskolás és a középiskolai korcsoportokat célozták, ahol a diákok kutatási készségeit térképezték fel.

¹² HOLLE Alexandra: *Oktatás és digitalizáció*, Infoszolg, 2018/7. [2020. 12. 28.] https://www.parlament.hu/documents/10181/1479843/Infojegyzet_2018_23_oktatas_es_digitalizacio.pdf/c1d478b8-d7bb-bc21-52ff-f852332107a4

¹³ MOLNÁR Gyöngyvér–MAKAY Géza–ANCSIN Gábor: *Feladat- és teszt szerkesztés az e-Dia rendszerben*, Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportja, Szeged, 2018.

Tudomásunk szerint ez az első adatfelvétel pedagógusjelölt hallgatók kutatási ismereteivel kapcsolatban. Mivel hallgatóink a korábbi tanulói populációktól eltérő szokásokkal rendelkeznek, ezért ismereteiket technológia alapú módszerek, eszközök és eljárások segítségével céloztuk tesztelni. Kutatásunkban arra kerestünk választ, hogy mérhető-e online felületre készült feladatokkal, feladattípusokkal a tanító- és óvodapedagógus hallgatók kutatási ismeretei, megbízhatóan mér-e a teszt, annak résztesztjei, illetve hogyan jellemezhető a mért struktúra. Vizsgáltuk azt, hogy van-e különbség a kutatási ismeretek teszt teljesítmény szintjeiben az óvodapedagógus és a tanító szakos hallgatók között.

Minta

A mintát egy megyeszékhely pedagógusképző szakos hallgatói alkották (NIn:59; a férfiak aránya elenyésző).

Szak	N	Nő (%)	Férfi (%)
Óvodapedagógus	33	100	0
Tanítós szakos	26	92,2	7,8
Teljes minta	59	96,6	3,4

A minta jellemzői

A pedagógusképző karon a hallgatók egy félév során tanulnak kutatómódszer-tant, heti egy tanórában, azaz 45 percben. A mintában óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók is vannak, valamennyien másodévesek. Az óvodapedagógus hallgatóknak a következő tanévben, a tanító szakosoknak két év múlva kell befejezniük szakdolgozatukat. A kutatómetodika kurzusuk többek között a megfelelő szakdolgozati téma kiválasztását segíti elő.

Mérőeszköz

Az online teszt 35 zárt feladatból, illetve három résztesztből áll, melyek a következők: (1) a kutatás tervezéséhez kapcsolódó kérdések: kutatási kérdés azonosítása, vizsgálatok tervezése (2) a kutatás végrehajtása, kutatási eszközök alkalmazása (3) kutatási eredmények közzétevése, publikálás. Az első részteszt feladatára példa az 1. ábra. A leendő pedagógusok számára az online teszt szerkesztő felülete ismerete (például az eDia; az Elektronikus Diagnosztikus mérési rendszer, vagy a Google űrlapok) alapvető. Minkét online platform alkalmas a számítógép alapú tesztelésre. Alkalmazásukhoz, tudásszintmérő tesztek kialakításához szükséges az alapfogalmak ismerete, például magát a teszt fogalmát kell elsőként tisztázni, illetve annak részeit (részteszt/szubteszt, feladat/item) melyekre online tesztünkben is kitértünk.

DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/1-2. sz.

Ez a feladat hány itemből áll?

Melyik rovarnak melyik útvonalat (1., 2., 3., 4., 5.) kell követnie, hogy eljusson a virághoz?

Válaszd ki a rovarok megfelelő útvonalait a legördülő listából! E=előre, B=balra, J=jobbra

katicabogár (K)

krumplibogár (B)

hangya (H)

Útvonalak

1.	2.	3.	4.	5.
E4	E3	E4	E3	E4
J2	B6	J2	J6	J2
B5	J2	B5	J2	J2
J2	J4	B2	J4	B4
J6	B2	J6	B3	B2
J2	B3	J2	J3	B2
J4	J3	J4	B3	J2
B2	J3	B2	J3	J5



Előző

Következő

- 5
- 2
- 3
- 4

Példa az alapfogalmakhoz kapcsolódó feladatra

A pedagógusjelölteknek a szakdolgozatukhoz kapcsolódó kutatásaikhoz ki kell választaniuk a megfelelő módszereket és eszközöket és tisztában kell lenniük azok jellemzőivel. A következő feladat példa arra, hogy mennyire ismerik fel a hallgatók az egyes vizsgálatok típusait.

10. Az alábbi kép milyen típusú kutatáshoz kapcsolódhat leginkább?

1 pont



- kvantitatív kutatáshoz
- kvalitatív kutatáshoz
- interjúhoz
- tartalomelemzéshez

Példa a kutatás típusaihoz kapcsolódó feladatra

A kutatás végrehajtásához, a kutatási eszközök alkalmazásához alapvető a napjainkban fellelhető online mérőeszközök ismerete. Az interneten fellelhető platformok kérdőívszerkesztésre is alkalmasak, ugyanakkor más-más jellemzőkkel bírnak. A következő feladat, példa egy ingyenes, online elérhető kérdőívfelületre. Hasonló feladat volt a különböző kvalitatív mérőeszközök azonosítása, például az ATLAS.ti szoftver alkalmazásának ismerete.

DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/1-2. sz.

30. Melyik online kérdőív felületét látod?

1 pont

7. Az alábbi helyekbe mindig **szívesen megyünk** a városban! Kérlek, konkrétan nevezd meg! (PL. Csónakázó tó, Palotavárosi tavak, ...stb.)

8. Tegyük fel, hogy lehetőséget adódik arra, hogy megtervezz egy **találkozó helyet** a környéküknak. Milyen szempontokat venni figyelembe a tervezéskor? Az alábbi szempontokat az iskolai osztályzatokhoz hasonlóan értékelj: 1 - legkevésbé fontos, 5 - leginkább fontos;

	1	2	3	4	5
1. Csendes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Nyüzsgő	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Nővényekkel teli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Elhagyott	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Könnyen elérhető	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Közel van a sulhoz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Survio
- Google kérdőív
- SurveyMonkey
- eDia

Példa az online kérdőívszerkesztéshez kapcsolódó feladatra

A pedagógiai kutatásban a szakirodalom ismeretének rendkívüli jelentősége van, melyet csak gondos elemzés után emelhetnek be kutatásukba a pedagógusjelöltek. A szakirodalmi feldolgozás célja, a kutatás legfontosabb bázishelyei, a publikálás feltételei, vagy az absztrakt fogalmával kapcsolatos ismeretek a harmadik részteszt feladati közé tartoztak.

15. Melyek a másodlagos szakirodalmi források?

1 pont

- folyóiratok
- szakkönyvek
- disszertációk
- jegyzetek, tankönyvek

Példa az online kérdőívszerkesztéshez kapcsolódó feladatra

Adatfelvétel

A mérés 2020 őszén zajlott. A járványhelyzet miatt a másodéves pedagógusjelöltek otthonukban töltötték ki a tesztet, melynek megoldására egy tanóra állt rendelkezésre. Az adatfelvétel számítógépen, a Google űrlapok alkalmazásával valósult meg. Az adatok elemzése az SPSS 22.0 programmal történt.

Eredmények

A teljes teszt reliabilitásmutatója (Cronbach-alfaIn:0,811) megfelelő, tehát összességében a teszt alkalmas a kutatási ismeretek vizsgálatára. A Cronbach- α értéke a három részteszt esetében, az óvodapedagógus hallgatók által kitöltött teszt (Cronbach-alfaIn:0,701), és a tanító szakosok tesztjének esetében alacsonyabb (Cronbach-alfaIn:0,691). Ennek oka lehet a feladatok, illetve a pilot kutatásban részt vevők alacsony száma. Mindkettő a továbbiakban növelhető.

<i>Résztesztek</i>	<i>Feladatok száma</i>	<i>Cronbach-alfa</i>
Elméleti háttér	13	0,581
Kutatás végrehajtása	15	0,546
Publikálás	7	0,281
Teljes teszt	35	0,811

A teszt reliabilitása résztesztenként és évfolyamonként

A teszt belső összefüggései

A teszt továbbfejlesztéséhez hasznos információkkal szolgál a teszt struktúrájának, belső összefüggésrendszerének elemzése. A korrelációanalízis szerint a teszten és a részteszteken elért eredmények közepes és erős kapcsolatban állnak, tehát a mért ismeretstruktúra homogén. A legerősebb összefüggést a teljes teszt és a publikáláshoz kapcsolódó ismeretek részteszt között találtunk ($r_{In}:0,86$, $p<0,001$). A korreláció szintén erős a teljes teszt és az elméleti háttér között ($r_{In}:0,83$, $p<0,001$), a teljes teszt és a kutatás végrehajtása között közepesen erős a korreláció ($0,57$, $p<0,001$).

<i>Változók</i>	<i>Teljes teszt</i>	<i>Elméleti háttér</i>	<i>Kutatás végrehajtása</i>
Elméleti háttér	0,83**		
Kutatás végrehajtása	0,57**	0,30*	
Publikálás	0,86**	0,51**	0,36**

A résztesztek közötti korrelációs együtthatók a teljes mintán

A tanulói teljesítmények elemzése

A pedagógusjelöltek átlagteljesítménye a kutatásmetodikai teszten 84%, a hozzártartozó szórásérték 8,52. A hallgatók legjobban a kutatás jellemzőivel és sajátosságaival foglalkozó elméleti háttérrel kapcsolatos kérdésekre válaszoltak, melyekre több mint 80%-uk felelt helyesen. Ezt követték a szakirodalom feltárásához, publikálásához, valamint a pedagógiai vizsgálatok végrehajtásához kapcsolódó ismeretek résztesztjeinek eredményei, melyeknek feladatait szintén magas arányban oldottak meg helyesen.

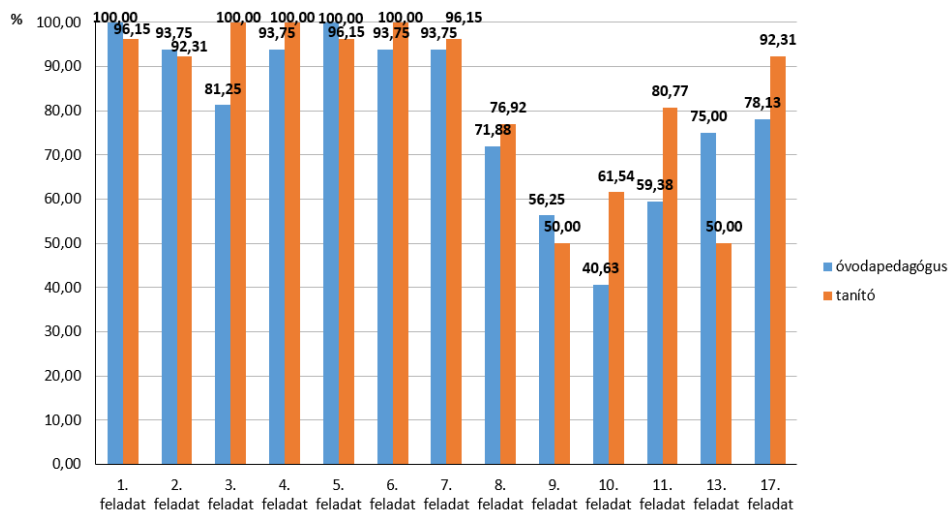
A tanító szakos hallgatók teljesítménye szignifikánsan magasabbnak bizonyult a teljes teszten (tIn:2,576, pIn:0,13) és a kutatás végrehajtása részteszten egyaránt (tIn:2,924, pIn:0,05), mint az óvodapedagógusoké. Az eredményeket az alábbi táblázat összegzi.

Résztesztek	Óvodapedagógus		Tanító szak	
	Átlag (%)	Szórás (%)	Átlag (%)	Szórás (%)
Elméleti háttér	79,48	16,05	84,02	11,9
Kutatás végrehajtása	75,35	12,52	84,36	10,65
A kutatási eredmények közzlése	77,05	16,72	83,51	8,75
Teljes teszt	77,22	11,21	84,06	8,52

A teszten elért eredmények szakok szerint (%)

A tanulók számára legnehezebbnek a 31-es feladat bizonyult, melyben a különböző digitális technológiai eszközök jellemzőiről kérdeztük a hallgatókat. A feladatot 40 százalékuk tudta megoldani. Szintén nehézséget okozott a hallgatók számára egy adott kutatási módszer azonosítása, melyet szintén 40% körüli arányban oldottak meg helyesen. A legkönnyebb számukra az 1. és az 5. feladatok voltak, amelyek mindenkinek sikerültek. A feladatokban a pedagógiai kutatás folyamatával, illetve a kutatási témával kapcsolatban tettünk fel kérdéseket.

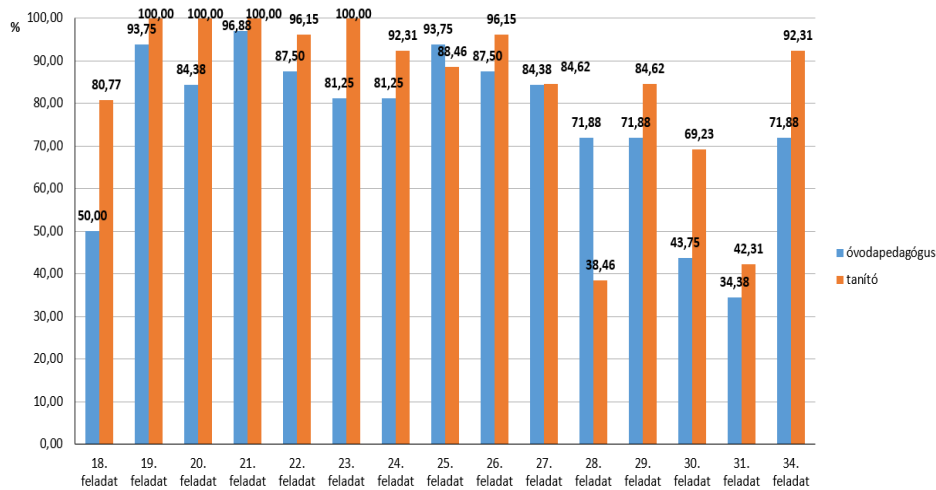
Az elméleti háttérrel, a pedagógiai kutatás metodológiai kérdéseivel kapcsolatos részteszten elért teljesítményt az alábbi ábra összegzi. A tanító szakos hallgatók teljesítménye szignifikánsan magasabb a harmadik feladatnál, amely tantárgy-pedagógiai ismeretekre kérdez rá (tIn:2,601, pIn:0,012), az óvó szakos hallgatók átlaga pedig a 13. feladatnál volt szignifikánsan magasabb a kutatási problémával kapcsolatban (tIn:2,092, pIn:0,041).



Az elméleti háttér részteszten elért teljesítmény (%)

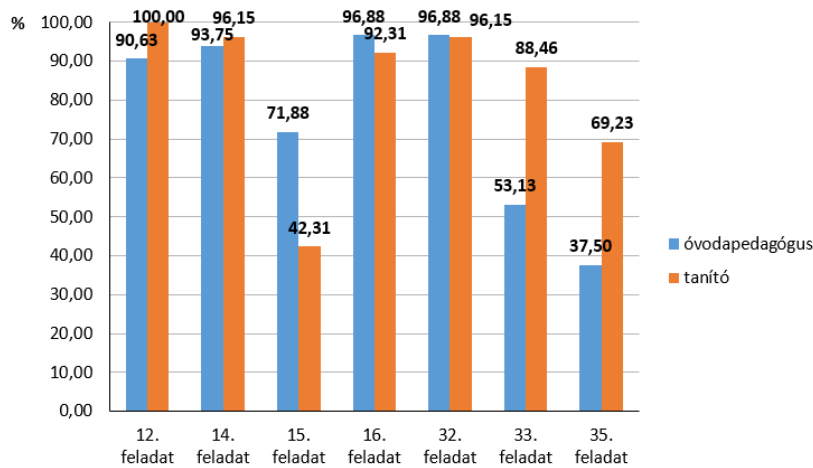
A pedagógiai kutatás végrehajtásával kapcsolatos részteszt feladatainak elért teljesítménye a következő ábrán látható. A részteszten a tanító szakos hallgatók teljesítménye több feladatnál volt szignifikánsan magasabb az óvodapedagógusokénál. A 18. feladatnál a félig strukturált interjúval kapcsolatos kérdésre a tanító szakosok több, mint 80 %-a, az óvodapedagógusok csupán fele adott helyes választ ($t_{In}:2,403$, $p_{In}:0,020$). Míg a kvalitatív kutatási eszközzel kapcsolatos feladatban valamennyi tanító szakos hallgató eltalálta a helyes megoldást, az óvodapedagógus hallgatók csupán egyharmada ($t_{In}:2,738$, $p_{In}:0,008$). Szintén szignifikánsan magasabb volt a tanító szakos hallgatók átlaga a mintavétellel kapcsolatos 34. feladatnál ($t_{In}:2,192$, $p_{In}:0,032$), illetve a kérdőíves vizsgálat lebonyolításával, lépéseivel kapcsolatos 18. kérdésnél ($t_{In}:2,403$, $p_{In}:0,020$). Legacsonyabb százalékos arányban a hallgatók a 31. feladatot (39%), 30-as (54%) és 28-as (58%) feladatot oldották meg; mindhárom olyan digitális technológiai eszközzel kapcsolatos, amely vagy kvantitatív vagy kvalitatív adatelemzésére alkalmas.

DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/1-2. sz.



A kutatás végrehajtása részteszten elért teljesítmény (%)

A kutatási eredmények interpretálásával kapcsolatos részteszten a tanító szakos hallgatók teljesítménye egy feladatnál volt szignifikánsan magasabb, a hivatkozással kapcsolatos 35. feladatnál ($t_{In}:2,619$, $p_{In}:0,011$). A hallgatók magas százalékos arányban oldották meg az online pedagógiai folyóiratokkal kapcsolatos 12. feladatot vagy az absztrakt formai követelményeire kérdező 32. feladatot, ugyanakkor kevesebb, mint a kitöltők fele válaszolt helyesen a másodlagos szakirodalmi forrásokkal kapcsolatban. A részteszt feladatainak eredményeit az alábbi ábra összegzi.



A kutatási eredmények interpretálása részteszten elért teljesítmény (%)

Összegzés

A világméretű járvány miatt a 2020-as tanév számos előre nem látható változást, váratlan fordulatot hozott, melyek sok szempontból módosították a tanítási-tanulási folyamatot, illetve annak módszertanát. Az oktatási folyamat és a számonkérés is online formában valósul meg, ezért a digitális mérés-értékelés egyre nagyobb szerepet kap a visszacsatolás minőségének növelésében.

Vizsgálatunk célja a kutatási ismeretek néhány jellegzetességének, kapcsolódó alapfogalmainak vizsgálata volt óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók körében. Kutatásunkat olyan technológia-alapú online mérési eszközzel végeztük, amely megfelelőnek bizonyult az adatrögzítésre és feldolgozásra, és a hallgatók is könnyedén eligazodhattak rajta. A pedagógusjelöltek számára készített teszt reliabilitása jónak bizonyult (Cronbach- α :0.811).

A hallgatók átlagteljesítménye a teszten 84%, a hozzátartozó szórásérték 8,52. A pilot kutatás eredményei alapján a tanító szakos hallgatók ismeretei szignifikánsan magasabb szintűek az óvodapedagógus hallgatókénál. Ennek egyik oka az lehet, hogy az óvodapedagógusok nem tanulnak tantárgypedagógiát, illetve a tanító szakos hallgatók ismereteinek elmélyítésére több idő áll rendelkezésre a pedagógusképzés során. A résztesztek esetében a kutatás végrehajtása szubteszt eredménye szintén szignifikánsan magasabb volt a tanító szakos hallgatóknak. Ennek hátterében talán az áll, hogy magasabb pontszám szükséges a szakra való bejutáshoz, és talán természettudományos készségeik is magasabb szintűek óvodapedagógus szakos társaiknál. Ugyanakkor ezzel kapcsolatban eddig nem történt vizsgálat.

A mintában mindösszesen két férfighallgató volt, ami jelezheti a pedagógus pálya megbecsültségének alacsony fokát.

A kutatásmetodika kurzushoz kapcsolódó online mérőeszközünk segítségnyújtást nyújthat a gyors és pontos értékelésben. A kapott eredmények hasznosak lehetnek az eddigi tanítási-tanulási stratégiák átgondolásában, a nevelési célok, tevékenységek tervezésében és kivitelezésében egyaránt.

A kutatásban részt vevő hallgatók az online teszt kitöltése mellett kutatási tervet is írtak, melyben részletezték – elsősorban a szakdolgozatukhoz kapcsolódóan – választott vizsgálati területeiket. Az óvodapedagógus-jelöltek egyenlő arányban választották a mozgásfejlesztéshez (például úszás, vízhez szoktatás, koordinációs létra, vagy egyéb mozgásterápia), a beszédfejlesztéshez, a drámatikus interaktív mesélés lehetőségeihez, vagy a korai idegen nyelv elsajátításával kapcsolatos területeket. Az óvodáskorúak digitális eszközhasználatát, vagy zenei képességeik feltérképezését is megjelent kutatási témaként. A tanító szakos hallgatók érdeklődése szintén sokirányú. A digitális eszközök alkalmazása több kutatásban is szerepel, például a helyesírással, az idegen nyelvek tanításával, vagy az internet-függőséggel kapcsolatban. Továbbá megjelennek az olvasáskutatás, a motiváció, az iskolai bántalmazás, a roma gyermekek oktatása, a zenei nevelés, az érzelmi intelligencia fejlesztése, az egészségnevelés és mozgásfejlesztés, az erdei iskola, vagy a zoopedagógia témakörei.

A kutatásunk a pedagógusjelöltek kutatásmetodikai ismereteit vizsgálta. A hallgatók kutatási készségeinek online mérése további kutatási lehetőségeket nyithat, amely alapjául szolgálhat a képzés folyamatába beiktatható, a készségeiket és ismereteiket segítő programok fejlesztésének is, beleértve akár a diákok motivációs jellemzőinek vizsgálatát is.

Egy valid, megbízható értékelési rendszerrel nem csupán a hallgatók kutatási ismeretei bővülnek és kutatási készségei fejlődnek, hanem ezáltal közelebb kerülnek a 21. századi pedagógusképzés egyik alapvető céljához, a kutató-innováló tanár képzéséhez.

Irodalom

- BÚS Enikő: *Tanárképzés Finnországban* In: Iskolakultúra, 2015/11. [2020. 12. 28.]
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00199/pdf/EPA00011_iskolakultura_2015_11_02.pdf
- CSAPÓ Benő: *A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek* In: Iskolakultúra, 2015/11. [2020. 12. 28.]
http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2015_Csapo_Kutatasalapu.pdf
- FALUS Iván: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, Keraban Könyvkiadó, Bp., 1996.
- HOLLE Alexandra: *Oktatás és digitalizáció*, Infoszolg, 2018/7. [2020. 12. 28.]
https://www.parlament.hu/documents/10181/1479843/Infojegyzet_2018_23_oktatas_es_digitalizacio.pdf/c1d478b8-d7bb-bc21-52ff-f852332107a4
- HOLLE Alexandra: *Oktatási rendszerek az új koronavírus járvány idején* In: Infojegyzet, 2020/10. [2020. 12. 28.] https://www.parlament.hu/documents/10181/4464848/Infojegyzet_2020_10_oktatas_COVID-19.pdf/d2d78e9f-ca5e-2d45-466d-6777d21d32d9?tIn:1586153146764&fbclidIn:IwAR1UgMgz3wyHvRAZ9mCGO9Ae3EhFH3WX5mlmMSn1eGqH-FoT7YLMtJjP2Hs
- KÁRPÁTI Andrea: *Tanárképzés- továbbképzés* In: Zöld könyv – a magyar közoktatás megújításáért, 2008. [2020. 12. 28.] https://www.oktatas.hu/-kozneveles/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/karpati_andrea_tanarkepzes
- KOROM Erzsébet–B. NÉMETH Mária–PÁSZTOR Attila: *Kutatási készségek online vizsgálata 6. és 8. évfolyamon*, In: Csíkos Csaba–Gál Zita (szerk.): 13. Pedagógiai Értékelési Konferencia: PÉK 2015: Program, tartalmi összefoglalók. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged, 2015, 174. [2020. 12. 28.]
http://www.edu.u-szeged.hu/pek2015/download/PEK_kotet_2015.pdf
- KOROM Erzsébet–PÁSZTOR Attila–GYENES Tamás–B. NÉMETH Mária: *Kutatási készségek online mérése a 8–11. évfolyamon* In: Iskolakultúra, 2016/3. [2020. 12. 28.] <https://core.ac.uk/download/pdf/35347817.pdf>
- MOLNÁR Gyöngyvér–MAKAY Géza–ANCSIN Gábor: *Feladat- és tesztszerkesztés az e-Dia rendszerben*, Szegedi Tudományegyetem Oktatásmetodológiai Kutatócsoportja, Szeged, 2018.

OLLÉ János-LÉVAI Dóra-DOMONKOS Katalin-SZABÓ Orsi-PAPP-DANKA Adrienn-CZIRFUSZ Dóra-HABÓK Lilla-TÓTH Renáta-TAKÁCS Anita-DOBÓ István: *Digitális állampolgárság a digitális társadalomban*, ELTE Eötvös Kiadó, Eötvös Lóránt Tudományegyetem [2020. 12. 28.] https://www.eltereader.hu/media/2014/01/Digitalis_allampolgarsag_READER.pdf
SZABÓ Tamás Péter-KÄRKKÄINEN Katarzyna: *A finn tanárképzési rendszer*
In: *Pedagógusképzés*, 2018/ 1-4. [2020. 12. 28.] http://epa.niif.hu/04000-04051/00002/pdf/EPA04051_pedagoguskepzes_2018_01-04_169-190.pdf

Abstract

The aim of our research was to analyze the research methodological knowledge of future primary school and pre-school teachers using an online test which includes the most important elements of research methodology.

Our research results can contribute to a more detailed understanding of the research methodological knowledge of teacher candidates, and they can contribute to improving the quality of methodological education by developing an objective measurement tool.

DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/1-2. sz.



EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA

— **BAJA** —

150 éves múltú intézmény

1870–2020

Szakértelem, gyakorlat és életre szóló kapcsolatok



1870 óta



Fehér Ágota

**MOTIVÁCIÓ ÉS KARAKTERERŐSSÉGEK
ÖSSZEFÜGGÉSEI ÉS SZEREPE A
TEHETSÉGGONDOZÁSBAN**

Bizonyosan minden pedagógusnak alapvető célja a gondjaira bízott gyermekek legjobb képességeinek kibontakoztatása, mégis, a szűkebb értelemben vett tehetségek útjának közvetlen gondozása a legjobb szándék mellett sem feltétlenül élhető át olyan gyakorisággal, mint szeretnék. Igen sokszínű modellek állnak rendelkezésünkre a tehetség lényegének meghatározásához, ezeknek egyike, Sternberg például kiemeli a kiválóság, a teremtőképesség, az értékes és kimutatható produktum létrehozásának szempontjait is, mindemellett felhívja a figyelmet a ritka megmutatkozásra ugyancsak.¹

Csermely Péter szavaival: „a tehetség lényege, hogy mindig ad újat az embernek, éppúgy, mint a Teljesség megismerése. Dimenziókban ad újat, újra és újra megdöbben a mélységeivel. Mikor úgy érzed, hogy végre kényelmesen mozgatsz egy általad megismert dimenzióban: egyszerre csak egy újabb mélység tárul fel, és ez a folyamat olyan végtelen, mint a Teljesség maga”.² Ez a kivételes felfedezőkészség igen lényeges velejárója a tehetségek személyiségének, mindemellett a teljes értékű kibontakozást számos további személyiségen belüli és környezeti sajátosság meghatározza. Jelen tanulmányban kiemelten ennek a belső hajtóerőnek, a feladatok irányában kifejeződő elköteleződésnek, motiváltságnak meghatározóit foglaljuk össze a személyiség ún. karaktererősségeinek tükrében.

S bár nem hagyhatjuk figyelmen kívül a minden gondoskodás mellett is szerepet játszó „véletlenek”, „Sors-faktornak”³ a szerepét sem, a tehetséggondozásra mint a fejlődés megsegítésének lehetőségére tekintünk, s arra keressük a választ, hogy a személyes erények és motívumok összefüggésrendszerére is építve hogyan nyújthatnak segítséget a pedagógusok a tehetségek kibontakozásának folyamatában.

A tehetség legfőbb fejlődési modelljei: Gagné, Dabrowski és Subotnik megközelítései

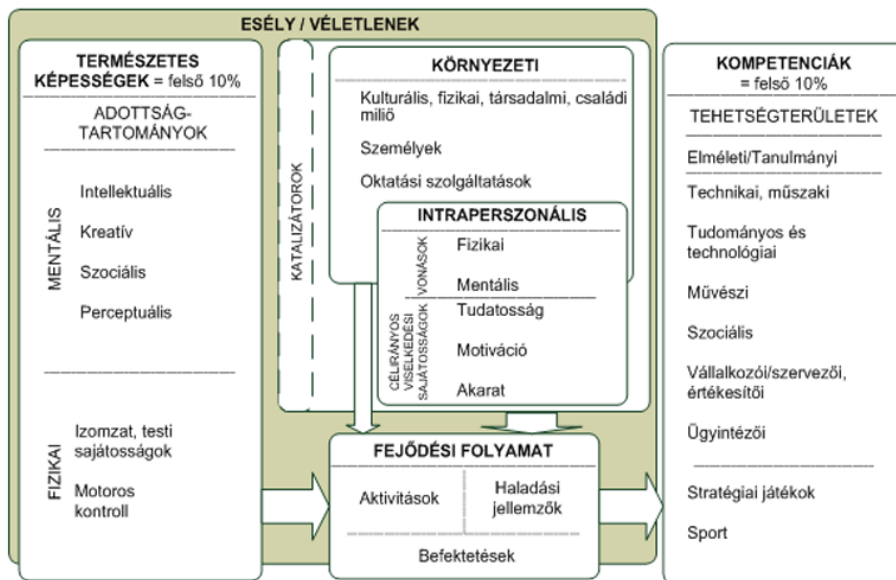
A tehetség elméleti megközelítéseit tekintve jól ismertek a legfőbb összetevőket kiemelő modellek, melyek a magas intellektus, a kreativitás és a motiváció tényezőire fókuszálnak (pl. Renzulli háromkörös modellje, Renzulli-Mönks elmélete, Czeizel négy-gyűrűs modellje). *Gagné* ún. *Megkülönböztető Tehetségmo-*

¹ BALOGH László (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2019. (Továbbiakban BALOGH, 2019.)

² CSERMELY Péter: *Az ECHÁ-ról, az ETSN-ről és a Teljességről*, 2020. [2020.12.10.] <https://tehetseg.hu/interjuk/az-echa-rol-az-etsn-rol-es-teljességről>

³ CZEIZEL. In: BALOGH, 2019.

dellje leginkább abban jelent változást mindezekhez képest, hogy figyelembe veszi a személyiségfejlődés folyamatában megmutatkozó előrehaladást, változás lehetőségét is, s ezáltal „a kibontakozás külső és belső feltételeit, azaz a tehetség dinamikus jellegét hangsúlyozza”.⁴ Mindezeket túl kiemelendő, hogy a szerző modelljének átdolgozott (2.0) változatát is megalkotta:



Gagné (2008) modellje a tehetségfejlődés folyamatáról

Gagné megközelítése alapvetően különbséget tesz a tehetség, mint potenciál és mint megvalósult tehetség között, s ezek között leginkább a fejlődési folyamat, vagyis a tehetségfejlődés szerepét pontosítja. A megvalósult, kibontakozott tehetség megnevezése összességében a szisztematikusan fejlesztett képességek kiváló elsajátítására vonatkozik, mely egy adott tevékenységterületen az adott életkori csoport felső 10%-ába helyezi a személyt.

A tehetségfejlődés folyamatát mind személyiségen belüli (intrapersonális), mind környezeti tényezők jelentősen meghatározzák, s az ábrán is látható, hogy ezek egyúttal át is fedik egymást – kifejezve ezzel azt, hogy a személyiségen belüli faktorok szűrik is a környezeti hatásokat.

Maga a fejlődési folyamat három alegységre bontható:

1. az Aktivitásokhoz, tevékenységekhez kapcsolódóan a tehetséggondozásban részt vevő személy (talentee) hozzájut bizonyos program-elemekhez

⁴ PÉTER-SZARKA Szilvia: *Az ismeretlen ismerős: Gagné tehetségmodelljének átdolgozott változata*
In: Tehetség, 2011/3. 5. [2020.12.10.] http://www.mateh.hu/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2011-3.pdf (Továbbiakban PÉTER-SZARKA, 2011.)

(access), amelyek valamilyen tartalmat (content) közvetítenek felé egy meghatározott tanulási környezetben, formában (format);

2. a tehetség kibontakozása, Haladása szükségszerűen különböző fokozatokon (stages) megy keresztül, melynek folyamatát annak gyorsasága (pace), illetve a folyamat során megjelenő fordulópontok (turning points), például egy tanári elismerés, egy ösztöndíj elnyerése jellemzik;

3. a fejlődési folyamatot továbbá ugyancsak kísérik ún. Befektetések, vagyis a rájuk áldozott idő, pénz és pszichikus energia tényezői.⁵

Tanulmányunkban a tehetséges személyiség fejlődését kísérő személyiségen belüli faktorok közül a motivációra fókuszálunk a későbbiekben, mindemellett Gagné modellje kiemeli, hogy ezt is meghatározzák akár közvetlen fizikai jegyek, mentális tényezők (pl. temperamentum, a személyiség rugalmassága), továbbá a célirányos viselkedést ugyancsak kísérő tudatossági és akarati tényezőkegyaránt.

Ez utóbbi, akarati dimenzióhoz kapcsolódóan *Kazimiers Dabrowski ún. érzelmi fejlődésemélete*⁶ nyújt további lényeges információkat számunkra. Kiemeli, hogy a tehetséges személyiség alapvető jellemzője az ún. felfokozottság, amely tartósan magas érzelmi intenzitást jelent, és közvetlenül kíséri a képességek kibontakoztatásának, vagyis a tehetséges személyiség fejlődésének útját is – a pedagógusok számára tehát mindezt igen lényeges ismerni, figyelembe venni és alapvetően beépíteni a tehetséggondozás folyamatába.

A fejlődés lényege, hogy a magasabb szintű, integráltabb struktúra csak akkor erősödhet meg a személyiségben, ha a kevésbé integrált struktúra szét-esik, felbomlik. Ezen ún. pozitív dezintegráció során tehát egy alacsonyabb szintű működésmód fel kell bomoljon ahhoz, hogy egy magasabb rendű értékrendszer kialakulhasson. A személyiségfejlődés folyamatában mindez a következő szakaszok mentén azonosítható:

1. elsődleges integrációs szinten az egyén a tudattalan impulzusainak kiszolgáltatottja, egocentrikus, alacsonyabb rendű késztetései nyomán viselkedik, vagyis alapvetően primitív szintű működésmód jellemzi;

2. másodlagos integrációs szinten a primitív struktúra merevsége csökken, azonban megterhelő lehet a magasabb rendű pszichikus struktúra felépítése, a belső értékhierarchia megerősödése; az egyén a személyiségideál elérésére törekszik, vallott értékei és attitűdjei sztereotip jellegűek, a környezetből készen átvettek, nem belülről fakadóak;

3. szinten a magasabb és az alacsonyabb szintek motívumainak konfliktusa jellemző, megoldásként a belső ideál követése nyújthat segítséget az egyén számára; a belső konfliktusok erősségével párhuzamosan pedig a környezet felé irányuló empátia és a kreativitás fokozódhat, valamint az intellektus segítheti a megértés és általa a belső megnyugvás folyamatait;

4. szinten az ideál és a realitás közötti egyensúly megtalálásának élménye erősödhet, ennek segítő háttérben pedig a belső konfliktusok áttolódását azonosíthatjuk filozófiai és transzcendentális vonatkozásban; a személyiség szerve-

⁵ PÉTER-SZARKA, 2011. 6.

⁶ TÓTH László: *Dabrowski érzelmi fejlődésemélete*. In: *Tehetség*, 2011/1. 3–4. [2020.12.10.] http://www.mateh.hu/tehetsegujtsag/Tehetsegujtsag_2011_1.pdf

zó erejét a realitás és az objektív látásmód adja, amely erre a szakaszra immár tudatosabb szabályozottsággal valósul meg;

5. szinten a személyiségfejlődést kísérő átalakulásnak magas szintjei érhetőek el az ideálkép megvalósítása és a másodlagos integráció által, amelyet a harmónia, a szolgálat, az altruizmus, mély együttérzés képessége, az egyetemes értékekbe vetett hit és a belső konfliktusok hiánya jellemez.

A legmagasabb szintet már csak kevesen érhetik el, inkább az élet végső céljaként azonosíthatjuk. Az elérhető másodlagos integrációt a kis konfliktusok pozitív megoldásainak eredményeként azonosíthatjuk, megvalósulása esetén a belső pszichikus feszültség csökkenését tapasztalhatjuk, s mindezek által is a tehetség kibontakozásaként mutatkozik meg. Dabrowski érzelmi fejlődésmélete tehát a tehetséges személyiség intenzív érzelmi bevonódással együtt járó fejlődési útját összességében a belső konfliktusok egyre magasabb szintű feldolgozási lehetőségeként közelíti meg. Mindezzel a tehetségekkel foglalkozó pedagógusok számára azt üzeni, hogy az érzelmi felfokozottság a fejlődésnek velejárója, mindenképp megértést kíván, és akár hozzásegítheti az egyént az intellektusának magas szintjére és kreatív látásmódjára egyaránt épülő különleges megoldások megtalálásához is.

Összességében pedig a tehetség tehát lehetőségként értelmezhető, melyet támogatni és fejleszteni szükséges a kiválóság eléréséhez, vagyis lényege maga a fejlődési folyamat. Kiemelendő továbbá, hogy ennek során egyéni és környezeti tényezők folyamatos interakcióban állnak egymással. Ezzel egymást is kölcsönösen alakítják, formálják, mindemellett a különböző tehetségterületek önmaguk is más-más fejlődési utakat járnak be, mindez által pedig egy egyén személyiségfejlődésének folyamatában a legkülönbözőbb életkorok azonosíthatók egy-egy készségterület megmutatkozásaként.

Subotnik (2011) megfogalmazásában „a tehetségesség *fejlődési potenciál*nak is tekinthető, amit később az elért eredménnyel lehet mérni. A pszichoszociális változók alapvető szerepet játszanak a tehetségek megnyilvánulásában, fejlődésében, mégpedig minden fejlődési szakaszban. Mind a kognitív, mind a pszichoszociális tényezők fejleszthetőek, változtathatóak, ezekkel a tényezőkkel tervszerűen kell foglalkozni.”⁷ Kiemelten lényeges ugyanakkor az is, hogy maga a tevékenység a tehetséges személy számára örömet, sikerélményt nyújtson, ezáltal is támaszt nyújtva a bevonódás fennmaradásában, s ezzel mélyebb képességrendszerek fejlődésében egyaránt.

Összességében tehát Subotnik gondolatai nyomán három alapelv támasztható alá a tehetségfejlődési modell alapvető tanulságaként:⁸

1. a különböző tehetségterületek fejlődési íve eltérő, vagyis különböző életkorban különböző tehetségterületek bontakoznak ki;

2. mind az általános, mind a speciális képességek fontosak és fejleszthetőek, a magas szintű eredményesség támogatásához tehát mindkét terület célzott fejlesztése szükséges;

⁷ SUBOTNIK, Rena F.–OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula–WORRELL, Frank C.: *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science*. In: *Psychological Science in the Public Interest*, 2011/1. 7. (Továbbiakban SUBOTNIK et al., 2011)

⁸ SUBOTNIK et al., 2011.

3. a tehetségfejlődésnek meghatározó faktorai a pszichoszociális változók, ezeknek körében pedig ugyancsak megerősítendő kiemelten a motivációs hajtóerő és általa a feladatok irányában megmutatkozó elkötelezettség szerepe a tehetségek kibontakozásában. Emellett például a kihívásokkal való megküzdés, a versenyszellem ugyancsak fontos szerepet kap abban, hogy kik jutnak el biztosabban a tehetségfejlődésnek magasabb szintjeire.

Subotnik fejlődésemélete alapján megerősíthető, hogy a tehetség és a tehetségkibontakozás terület kötött jelenség. A tehetség nem tér és idő nélküli dimenziókban létezik, mint valami általános absztrakció, hanem olyan konkrét társadalmi térben és időben, amelyben mindig jelen van a tudásterület és a szakmai terület állandóan változásban lévő állapota. Mindez kereteket, lehetőségeket teremt vagy korlátoz helyzetből függően: jó esetben sokféle továbblépést, kedvezőtlen esetben csak stagnálást vagy visszafejlődést biztosítva az egyén és a társadalom számára. Tehát *egyetlen rendszerben helyezik el az egyént, a tudásterületet és a szakmai területet*, a következő szempontokat átgondolva:

1. valamely tudásterületen mikor jelentkezhet először egy tehetség;
2. reálisan milyen idői viszonyok szükségesek a kibontakozáshoz és az adott területen elérhető szakmai csúcsponthoz (hány év tanulás, gyakorlás, produktivitás után, mennyi ideig tart ez jellemzően stb.);
3. jellemzően mikor záródik le a teljesítmény csúcspontja az adott területen.

Így különböző területi fejlődési – kibontakozási – produktivitási – leáldozási ösvényeket tudnak leírni, melyek alakulása függ az egyén kognitív, érzelmi, pszichoszociális és egyéb jellemzőitől, az adott tudásterület fejlettségétől, és ebből következően az elsajátításához szükséges idői, kognitív és más jellemzőktől, valamint a produktivitás jellemzőitől attól is függően, hogy az adott szakmai területből milyen lehetőségek következnek vagy milyenek nem. Subotnikék modellje tehát olyan fejlődésmoделlnek tekinthető, amely teljes mértékben integrálja az egyént, a tudásterületet és a szakmai területet jellemzőit.⁹

Motiváció és feladat iránti elköteleződés

Minden pedagógiai helyzetnek közvetlen kísérője a motiválás kérdésköre: amennyiben a gyermek önmaga belső elköteleződésére építve tudja figyelmét a terület irányában megtartani, úgy jelentős segítséget tapasztalhat meg a feladat eredményes megvalósítását tekintve is.

Már a motiváció kezdeti kutatói is megállapították, hogy ennek a belső bevonódásnak szoros kísérői az érzelmek: McClelland megfogalmazásában a motívumok „érzelmi felhangokkal rendelkező ismeretnyalábok, amelyek preferált tapasztalatok és célok köré szerveződnek”.¹⁰ Az érzelmek (emóciók) és a motivációk tehát közös pillérre építkeznek, így a pedagógusok számára lényeges tanulságot hordoznak: az érzelmek világának formálásával akár közvetlenül

⁹ SUBOTNIK et al., 2011.

¹⁰ CARVER, Charles S.–SCHEIER, Michael F.: *Személyiségpszichológia*, Osiris, Bp., 2006, 110.

megsegíthetik a szakmai tartalom irányában kifejeződő motiváltság elmélyülését ugyancsak.

„Az elköteleződés segít abban, hogy olyan személyiséggé váljunk, aki egy stresszhelyzetben, betegségben, problémában is, miután egységben van, tudja mihez tartani magát. Hogy a nehézségekben képesek legyünk célokat kitűzni, reménykedni, hinni és cselekedni.”¹¹

Az optimális teljesítmény motívumainak elsajátítása és megerősítése az érzelmi meghatározókon túl ugyanakkor lényeges fejlődési tényezőkkel is alátámasztható, „a személyiségfejlődésnek fontos feltétele és eszköze is”.¹²

A téma legfőbb elméletalkotói nyomán a következő összegzésben foglaljuk össze az alapvető szükségletek, iskolai motivációs tényezők, a megerősítés motívációs formái és a diákok motivációs típusai közötti összefüggésrendszert:¹³

FŐ MOTÍVUMOK, SZÜKSÉGLETEK	ISKOLAI MOTIVÁCIÓS FAKTOROK	MEGERŐSÍTÉS MOTIVÁCIÓS FORMÁI	A TANULÓ MOTIVÁCIÓS TÍPUSA
Melegség: gondoskodás, érzelmi melegség szükséglete	Melegség: jó érzelmi kapcsolat	Érzelmi és szociális kötelékek	Követő: fő a jó kapcsolat, a szeretettség megszerzése melegszívú, szorgalmas, megbízható, passzív, kudarc-kerülő
Affiliáció: odatartozás szükséglete (főleg egykorúakhoz)	Szociabilitás: elfogadottság, felnőttekhez és egykorúakhoz való tartozás		
Identifikáció: elfogadottság szükséglete (főleg nevelők részéről)			
Kompetencia: tudásszerzés szükséglete	Kompetencia: tapasztalás, tudásszerzés, ügyesedés	Kognitív és praktikus teljesítés	Érdeklődő: fő a kognitív téren való sikeresség érdeklődő, kreatív, szereti a versengést, saját érdeklődés követését, szociális, bár nem meleg-
Independencia: saját út követésének szükséglete			
Érdeklődés: kellemes közös aktivitás szükséglete	Érdeklődés: kihívás, kaland, játék, győzelem		

¹¹ PÁL Ferenc: *Az elköteleződés segít abban, hogy teljes emberként éljünk*, 2017. [2020.12.10.] <https://blog.palferi.hu/az-elkotelezodes-segit-abban-hogy-teljes-emberkent-eljunk/>

¹² NAGY József: *A XXI. század és nevelés*, Osiris, Bp., 2000, 149.

¹³ KOZÉKI Béla–ENTWISTLE, Noel J.: *Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében*. In: *Pszichológia*, 1986/2. 275.

			séget, inkább népszerűséget igényel
Felelősség: önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete	Felelősség: moralitás, jellemvonások irányította magatartásra törekvés	Személyes és társadalmi felelősség, moralitás, lelkiismeretesség	Teljesítő: fő a becsületes, eredményes feladatteljesítés, a saját tökéletességért érzett felelősség, helytállás
Lelkiismeret: bizalom, értékelés szükséglete, önérték	Követelményteljesítés: iskolai elfogadás		
Rendszükséglet: az értékek követésének szükséglete			önálló, érzelmi- leg is független
Presszióérzés: annak érzése, hogy a nevelők megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek			

Összegzés a motívumok – megerősítések – tanulói típusok összefüggéseiről

A motiváció különböző meghatározóit áttekintve látható, hogy az egyes tényezők közvetlenül, következetesen egymásra épülve bontakoztathatják csak ki egymás hatását, vagyis amennyiben a tanuló személyiségének típusát ismerjük, és erre építve pontosítjuk szükségleteit, akkor a számára segítséget jelentő pedagógusi viszonyulás, megerősítés módja valóban elérheti célját.

Az eredményes tanulás folyamatához kapcsolódóan ugyanakkor kiemelendő, hogy a háttérben meghatározható motívumok többkomponensű rendszerek, és leginkább a kognitív és az affektív faktorok összehangolása áll a háttérben. Az affektív és kognitív komponensek kölcsönösen befolyásolják egymást, vagyis az erős tanulási motívumok jótékony hatással vannak az ismeretek elsajátítására, a képességek fejlesztésére.¹⁴ Mindezt a tanulás önszabályozásához kapcsolódó kutatások is megerősítették.

Önszabályozott tanulás során „egy személy önmagát motiválja, és a tanulási tevékenységet önállóan, önmagáért felelősen tervezi, strukturálja, vezérli és kontrollálja. ... Az önszabályozás a kontrolltevékenység önintegrációs formája, az önkontroll pedig az önfegyelmi aspektusa.”¹⁵ Megvalósulása sajátos belső irányítást ad a személy számára, így az egyéni tevékenység a külső körülményektől függetlenné válik. Mindezzel egységben kellemes érzelmek válnak átélhetővé,

¹⁴ FEJES József Balázs: *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*, Gondolat, Bp., 2015.

¹⁵ RÉTHY Endréné: *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2003, 47.

valamint tudatos feszültségkezelési, megküzdési folyamatok kerülnek alkalmazásra. Összességében tehát mindezen személyiségen belüli erőforrások lényeges segítséget jelentenek az eredményesség elérésében, a képességek kibontakoztatásában egyaránt.

Motiváció és feladat iránti elköteleződés a tehetségek világában

Bizonyos, hogy a motiváció, mint a feladatok iránti elkötelezettség egyik jelentős meghatározója kiemelt szerepet tölt be a tanulási eredményesség támogatásában, s talán legközvetlenebb módon olyan kivételes kognitív képességű személyek tudnak erről beszámolni, akik valóban magas szinten építkeznek ebből.

A *Magyar Templeton Program* 2015–2017 között szólított meg 10–19 éves fiatalokat (2097 fő), akiknek körében kiemelkedő kognitív képességük azonosítását követően motivációvizsgálat is történt az iskolai motivációhoz, valamint a tanórai és iskolán kívüli programok motivációihoz kapcsolódóan.¹⁶ A kapott eredmények alátámasztották a belső motiváció számottevő jelentőségét a képességek kibontakoztatásának folyamatában, másrészt számos további motivációs szempont jelenlétét is igazolták, például társas vonatkozásban, a motiváló társas klíma szerepére vonatkozóan, valamint alátámasztást nyert, hogy „a motiváció változékonysága fizikai, szociális és érzelmi tényezőknek köszönhető, melyek erősen kontextusba ágyazottak”.¹⁷

A többrétű és több fázisú adatfelvétel során felmért résztvevők az Elfoglaltságok c. kérdőív nyitott kérdésére egyrészt leírták, hogy milyen tevékenységeket végeznek az iskolai tanulmányaik mellett akár az iskolában, akár az iskolán kívül, majd a legkedvesebb tevékenységüket kiválasztva arra a kérdésre kellett válaszolniuk, hogy miért szeretik ezt az adott tevékenységet. Az erre a kérdésre adott válaszok több szakaszban kódolásra kerültek, melynek eredményeként a következő motivációs kategóriák rajzolódtak ki:

Tanulási és teljesítmény-motiváció	<p style="text-align: center;"><i>Érdeklődés</i></p> <p>pl. Tananyagon túl mutató, érdekes dolgokat is tanulunk.</p> <p style="text-align: center;"><i>Kompetencia</i></p> <p>pl. Szerintem egy nagyon jó és eredményes csapatot alkotunk együtt és inspiráljuk egymást, hogy egyre jobbak és jobbak legyünk.</p> <p style="text-align: center;"><i>Siker</i></p> <p>pl. Boldogsággal tölt el, amikor meg tudok oldani egy nehéz feladatot.</p>
Társas motívumok	<p style="text-align: center;"><i>Identifikáció</i></p> <p>pl. Az angol tanárom nagyon kedves, vicces, alig várom az</p>

¹⁶ PÁSKUNÉ KISS Judit–FODOR Szilvia: *A tehetséges tanulók motivációi*. In: Polonyi Tünde–Abari Kálmán–Szabó Fruzsina (szerk.): *Innováció az oktatásban*, Oriold és Társai, Bp., 2019, 131–150. (Továbbiakban PÁSKUNÉ KISS–FODOR, 2019.)

¹⁷ PÁSKUNÉ KISS–FODOR, 2019, 129.

	<p>óráit, szívesen tanulok vele.</p> <p><i>Affiliáció</i> csapatban való munka, társas törődés, függés pl. Közösen oldunk meg izgalmas feladatokat, aminek öröm részese lenni.</p>
Extrinzik, instrumentális motívumok	<p><i>Instrumentális</i> pl. ...azért szeretem, mert tudom, hogy most ugyan sok időmet felemésztek, a jövőben kamatozó lesz. ...nyugodtabb vagyok, hogy nem marad az utolsó percekre.</p> <p><i>Ego-célok</i> én-ideál, versengés, hatalom, státusz pl. Fejleszti a logikámat, problémamegoldó képességemet, felkészít a különböző versenyekre.</p>
Motiváló környezet	<p><i>Tanulási és teljesítménymotiváció kielégítése</i> érelklődésnek teret adó tanulási környezet: pl. Tananyagon túl mutató érdekes dolgokat is tanulunk.</p> <p>haladás élménye: pl. Gyorsabban tudunk fejlődni.</p> <p>elmélyülés lehetősége: pl. Több plusz tudást ad át a tanár.</p>
	<p><i>Kreatív klíma</i> változatos aktivitási lehetőségek szabadság: pl. Nincs hibáztatás, a tévedés segít, hogy új dolgokat fedezzünk fel. Szabadon magadat adhatod. Nincs szorongás.</p> <p>több perspektíva: pl. Egy témát számos oldalról körbejárunk.</p>
	<p><i>Társas támogatás, inspiráció</i> figyelemben részesülés: pl. Meghallgatják az ötleteimet.</p> <p>csapatban való munka: pl. Egy jó közösségben könnyebb és vidámabb a tanulás.</p> <p>kis létszám: pl. Kevesebben vagyunk és így több idő jut egy gyerekre.</p>

Motivációs kategóriák tartalmi körei és példák¹⁸

¹⁸ PÁSKUNÉ KISS–FODOR, 2019, 140–142.

Látható tehát, hogy a megszólított kiemelkedő kognitív képességekkel rendelkező fiatalok válaszaiban a motívumok köréből egyaránt megmutatkoznak kognitív, társas és érzelmi összetevők, valamint a személyiségen belüli és környezeti tényezők összehangjára vonatkozó meghatározások.

Motiváció és karaktererőségek összefüggései a tehetségek világában

Tekintettel arra, hogy a motivációt a személyiség számára aktivitásra serkentő, s ezáltal képességei közvetlenebb megtapasztalásához segítő törekvésként is értelmezhetjük, kapcsolódása a *személyiség erőforrásaival* szintén feltételezhető. Az erősségekre jelen írásunkban Peterson és Seligman VIA (Values in Action) erősségrendszer¹⁹ nyomán tekintünk.

A karaktererőségek rendszerbe foglalásának főbb szempontjai a következők voltak: pl. hozzájárulásuk a saját és mások jobb életminőségéhez, pozitív következményeik, illetve önmagukban való értékeségük, az emberi megnyilvánulások több területén (gondolkodás, érzelmek, viselkedés) való jelentkezésük, stabilitásuk, illetve általánosítható egyéni működésmód a különböző élethelyzetekben, megfigyelhetőségük.²⁰

A következő táblázatban a karaktererőségeket és azok megjelenési formáit foglaljuk össze:

<i>Karaktererőségek</i>	<i>Karaktererőségek megjelenési formái</i>
Bölcsesség és tudás	kreativitás kíváncsiság ítélőképesség/nyitottság a tanulás szeretete perspektíva/bölcsesség
Bátorság, merészség	bátorság kitartás őszinteség/hitelesség/integritás vitalitás/lendület
Emberiesség	kedvesség/altruizmus szeretet társas/szociális intelligencia
Igazságosság	korrektség/becsületesség/méltányosság vezetés szociális felelősség/csapatmunka
Mértékletesség	megbocsátás szerénység/alázat körültekintés/óvatosság önszabályozás

¹⁹ FODOR Szilvia–MOLNÁR Adrienn: *Karaktererőségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók.* In: *Iskolakultúra*, 2020/4–5. 20–39. (Továbbiakban FODOR–MOLNÁR, 2020.)

²⁰ FODOR–MOLNÁR, 2020.

Transzcendencia	a szépség és kiválóság értékelése hála remény humor spiritualitás
-----------------	---

A karaktererősségek rendszere és megjelenési formáik²¹

A karaktererősségek összetettségét áttekintve érezhető, hogy erőforrásaink sokféle pillérre támaszkodhatnak, s mindezek egyaránt szerepet játszhatnak abban, hogy a bennünk rejlő képességeket valóban kibontakoztassuk, eközben adódó nehézségeinket megoldjuk, azokkal hatékonyan küzdjünk meg.

Amennyiben a karaktererősségek tudatosíthatók, úgy aktivizálásuk és sikeres alkalmazásuk is megvalósulhat, mindez pedig jelentős motivációs bázist képvisel a személyiség képességeinek további kibontakoztatásában. Kutatási eredmények alátámasztották például a teljesítmény legfőbb faktoraiként a Kitar-tás, az Önszabályozás, a Körültekintés, az Ítéloképesség és a Tanulás szeretete erősségeit,²² középiskolában és a felsőoktatásban pedig a tanulmányi teljesítmény háttérben meghatározó karaktererősségeket, melyek a Kitar-tás, a Szere-tet, a Hála és a Remény.²³

Az erőforrások közvetlen motiváló hatásmechanizmusát a pozitív pszichológia összefüggésrendszerére is építve leginkább a pozitív érzelmek segítő és közvetítő ereje által véljük megvalósulni. A pozitív érzelmek, kifejezetten a pozitív bevonódás, elköteleződés, a szenvedély jelenthetnek egy olyan bázist, amely által a személyiség számára is tudatosabbá válhatnak erőforrásai, hiszen a figyelmet a megvalósult pozitív élményre és annak kísérő helyzeteire, társuló készségeire irányítják. Az erőforrások közvetlen megtapasztalása, tudatosulása segítséget jelenthet további helyzetekben való kifejezésükre is, amelyekben újabb motivációs forrásként kaphatnak szerepet. Az egyéni készségeken túl pedig mindez a társas kapcsolatokat, pozitív érzelmi kötődéseket ugyancsak új erőforrások megtapasztalásával gazdagíthatja.

A Magyar Templeton Program kiemelkedő kognitív képességű fiataljai körében végzett vizsgálat során kialakított motivációs kategóriákra, valamint Peterson és Seligman VIA erősségrendszerének fogalomköreire építve az erősségeket, mint motivációs meghatározókat a következő lehetséges egymásra épülésben foglalhatjuk össze.

²¹ FODOR–MOLNÁR, 2020, 38–39.; PÉTER-SZARKA Szilvia: *Pozitív pszichológia a tehetség-gondozásban*. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 2015/8. 633–647. [2020.12.10.] <http://real.mtak.hu/37472/1/0016.2015.70.3.8.pdf>

²² Lounsbury és mtsai, 2009. In: FODOR–MOLNÁR, 2020.

²³ PARK, Nansook–PETERSON, Christopher: *Character strengths: Research and practice*. In: Journal of College and Character, 2009/4. 1–10. DOI: 10.2202/1940-1639.1042. (Továbbiakban PARK–PETERSON, 2009.)

<i>Motivációs kategóriák</i>		<i>Erények</i>
Tanulási és teljesítmény-motiváció	Érdeklődés Kompetencia Siker	Bölcsesség és tudás Bátorság, merészség Transzcendencia
Társas motívumok	Identifikáció Affiliáció: csapatban való munka, társas törődés, függés	Emberiesség Igazságosság
Extrinzik, instrumentális motívumok	Instrumentális Ego-célok: én-ideál, versengés, hatalom, státusz	Bátorság, merészség
Motiváló környezet	Tanulási és teljesítménymotiváció kielégítése pl. érdeklődésnek teret adó tanulási környezet, haladás élménye, elmélyülés lehetősége	Bölcsesség és tudás Bátorság, merészség
	Kreatív klíma pl. változatos aktivitási lehetőségek, szabadság, több perspektíva	Bátorság, merészség Mértékletesség Transzcendencia
	Társas támogatás, inspiráció pl. figyelemben részesülés, csapatban való munka, kis létszám	Emberiesség Igazságosság Mértékletesség

Motivációs kategóriák és erények összefüggései

A tanulási és teljesítménymotiváció, vagyis főként a tanulás iránti érdeklődés, kompetencia- és sikerélmény elsődlegesen a Bölcsesség és tudás erősségei által, ám főként a kitartás és a lendület megtapasztalásán keresztül a *Bátorság, merészség* erősségei is segítséget nyújthatnak kibontakoztatásában. Mindemellett Park és Peterson²⁴ kutatásai által is igazolódott, hogy a *Hála* és a *Remény*, vagyis a *Transzcendencia* erősségei szintén szerepet kaphatnak a kognitív eredményesség megvalósulásában.

A társas motívumok közvetlenebb összekapcsolódásban az Emberiesség és az Igazságosság erősségeivel állhatnak, ám további kísérője is lehet más erények köréből pl. a *Hála*.

Extrinzik, instrumentális motívumok, ego-célok erényekkel való összefonódását tekintve a *Bátorság, merészség* erősségét tekinthetjük meghatározónak főként a kitartás, a lendület segítő ereje által. A motiváló környezet kategóriájára vonatkozóan annak összetettsége miatt alapvetően bármely erősség közvetlen segítő erejét megtapasztalhatjuk.

²⁴ PARK–PETERSON, 2009.

Motívumok és erények a tehetségondozás szolgálatában

Áttekintve a kiemelkedő kognitív képességekkel rendelkező fiatalok kedvelt tevékenységrendszerébe háttérben meghatározó motivációs hajtóerőket és a karaktererőségek rendszerét, kirajzolódik a pedagógiai gyakorlat számára segítséget jelentő beavatkozási lehetőségek.

Alapvető segítséget jelent, ha a személyes érdeklődési területekhez kapcsolódóan a figyelem koncentrálttsága, s ezáltal az elmélyülés lehetősége megtapasztalható. A bevonódás által egyre függetlenebbé válhat a személy a környezeti hatásoktól, s ezzel önszabályozott tanulás alapozódhat meg, amelynek összefüggései alátámasztást nyertek a pozitívabbá váló érzelmi világgal, s az énkép fejlődése is megmutatkozhat mindebben.

A tanulási környezethez kapcsolódó pozitív érzelmek alapvető segítő erőforrásokká válnak mind a bevonódás, az elköteleződés fokozódását tekintve, mind a kognitív eredményesség növekedéséhez kapcsolódóan. Ezért a pozitív élmények tudatos megerősítése, megfogalmaztatása ugyancsak lényeges segítséget nyújthat a tehetségek kibontakozásában, eredményességük fokozódásában.

Ugyanezzel is összefüggésben jelentős segítséget nyújt a személyes erények, karaktererőségek tudatosítása és megerősítése. A karaktererőségeknek akár célzott erősítése, támogatása is kibontakoztatható a gyakorlatban, pl. hála megfogalmazása, emberiesség gesztusainak közvetlen kifejezése, melynek a tehetségek társas kapcsolatainak formálásában ugyancsak lényeges fejlesztő hatása tapasztalható. Ugyancsak közvetlen segítő szerepe lehet az igazságosság karaktererőségének a tehetségek személyes világában, hiszen alátámasztott igazságérzetük, valamint az életkorukhoz képest magasabb szintű problémakörökkel való foglalkozás készsége, azoknak megértésére irányuló törekvésük. Amennyiben mindezzel párhuzamosan az érzelmi felfokozottság személyiségjellemzőjét is megértjük a tehetségek világában, úgy az igazságosság értékének pozitív megmutatkozása is kamatoztatható, és a magasabb szint erkölcsi fejlettség által a közösség számára is mintaként szolgálhat, mindannyiuk javára fordítható. A személyes karaktererőségekben való egyéni megerősödés és tudatosítás összességében a csoportdinamikát is jelentős pozitív erőforrásokkal gazdagítja, s ezáltal is mindannyiuk teljesítményének fokozását segítheti.

A „tudatosítás – feltárás – alkalmazás” modelljét²⁵ követve első lépésben tudatosítanunk kell az erősségek jelenlétét és fontosságát, azután feltárni és megismerni, végül pedig mindezekre építve alkalmazni őket. Amennyiben az egyén megtapasztalja az erősségekre való fókuszálás és azoknak tudatos megfogalmazása és megerősítése lehetőségét, úgy érzésvilága is pozitívabbá formálódhat, és mindennek a kapcsolatok építésére és a kognitív hatékonyságra vonatkozóan is közvetlen segítő ereje azonosítható.

A tehetséges személyiség számára természetesen mind mások, mind ön-maga reakcióinak közvetlen figyelemmel kísérése és magasabb szintű tudatosítása is jelentős támaszul szolgál a további fejlődés megvalósulásában, valamint a motiváció, a belső elköteleződés támogatása által további elmélyülési, felfedezé-

²⁵ FODOR–MOLNÁR, 2020.

si, akár konfliktuskezelési készségek gyarapodását is hordozhatja. Lényeges tehát, hogy közvetlenül is beépülhessen a karaktererőségekről való gondolkodás a tehetséggondozás folyamatába, egyúttal természetesen hasznos segítséget jelent minden formálódó személyiség készségeinek, eszköztárának fejlesztése szempontjából ugyancsak.

Irodalom

- BALOGH László (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp., 2019.
- CARVER, Charles S.–SCHEIER, Michael F.: *Személyiségpszichológia*, Osiris, Bp., 2006.
- CSERMELY Péter: *Az ECHÁ-ról, az ETSN-ről és a Teljességről*, 2020. [2020.12.10.]
<https://tehetseg.hu/interjuk/az-echa-rol-az-etsn-rol-es-teljessegrol>
- FEJES József Balázs: *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*, Gondolat, Bp., 2015.
- FODOR Szilvia–MOLNÁR Adrienn: *Karaktererőségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók* In: *Iskolakultúra*, 2020/4–5. 20–39.
- KOZÉKI Béla–ENTWISTLE, Noel J.: *Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében* In: *Pszichológia*, 1986/2. 271–292.
- NAGY József: *A XXI. század és nevelés*, Osiris, Bp., 2000.
- PARK, Nansook–PETERSON, Christopher: *Character strengths: Research and practice* In: *Journal of College and Character*, 2009/4. 1–10. DOI: 10.2202/1940-1639.1042
- PÁL Ferenc: *Az elköteleződés segít abban, hogy teljes emberként éljünk*, 2017. [2020. 12. 10.]
<https://blog.palferi.hu/az-elkotelezodes-segit-abban-hogy-teljes-emberkent-eljünk/>
- PÁSKUNÉ KISS Judit–FODOR Szilvia: *A tehetséges tanulók motivációi*, In: Polonyi Tünde–Abari Kálmán–Szabó Fruzsina (szerk.): *Innováció az oktatásban*, Oriold és Társai, Bp., 2019, 131–150.
- PÉTER-SZARKA Szilvia: *Pozitív pszichológia a tehetséggondozásban* In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2015/8. 633–647. [2020.12.10.]
<http://real.mtak.hu/37472/1/0016.2015.70.3.8.pdf>
- PÉTER-SZARKA Szilvia: *Az „ismeretlen ismerős”: Gagné tehetségmodelljének átdolgozott változata* In: *Tehetség*, 2011/3. 5–7. [2020.12.10.]
http://www.mateh.hu/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2011_3.pdf
- RÉTHY Endréné: *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2003.
- SUBOTNIK, Rena F.–OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula–WORRELL, Frank C.: *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science* In: *Psychological Science in the Public Interest*, 2011/1. 3–54.

TÓTH László: *Dabrowski érzelmi fejlődésmélete* In: *Tehetség*, 2011/1. 3–4.
[2020.12.10.]
http://www.math.hu/tehetsegujtag/Tehetsegujtag_2011_1.pdf

Abstract

In the present study, we look at talent management as a development potential, and we summarize the determinants of internal driving force, commitment and motivation expressed in the direction of tasks in the light of personality character strengths. In connection with all this, we relied on the research results and motivational categories of the young people with outstanding cognitive abilities addressed by the Hungarian Templeton Program. We are looking for the answer to how educators can help in the process of developing skills, also based on the correlation system of personal character strengths and motives.

KÉPZÉSEK AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLÁN

A 150 éves múltú Eötvös József Főiskola négy alapszakon képzésként hallgatóit Baján. A Pedagógusképző Intézetben a hagyományokra alapozva korszerű módszerekkel oktatjuk a jövő tanítóit, óvodapedagógusait, csecsemő- és kisgyermeknevelőit; nemzetiségi német, horvát és cigány/roma képzéseink országosan is kiemelkedők. Az EKF gazdálkodási és menedzsment alapszakokra és felsőoktatási szakképzésre is várja a felvételizőket, a fiatalos és közvetlen környezetben zajló bajai közgazdász képzés kiváló lehetőséget kínál a gazdasági pályára érdeklődőknek.

ALAPKÉPZÉSI SZAKOK (BA)

Pedagógusképzés

- tanító szak
- tanító szak nemzetiségi (horvát, német, cigány/roma) szakirány
- óvodapedagógus szak
- óvodapedagógus szak nemzetiségi (horvát, német, cigány/roma) szakirány
- csecsemő- és kisgyermeknevelő szak

Gazdasági képzés

- gazdálkodási és menedzsment szak

FELSŐOKTATÁSI SZAKKÉPZÉS (FOKSZ)

- gazdálkodási és menedzsment

További információ: www.ejf.hu

Fülöp Zoltán Ottó

**A 'PIAC MINT KULTURÁLIS TÉR'.
NEMZETI TEMATIKÁJÚ TÁRLATOK INSZCENÁLÁSA A
BUDAPESTI KÖZPONTI VÁSÁRCSARNOKBAN ÉS A
PORTÓI *MERCADO FERREIRA BORGES*-BEN**

A Központi Vásárcsarnok mint rendhagyó kiállítótér

Ferencvárosban található az 1897-ben Pecz Samu¹ építész által tervezett és 1977-ben műemlékké nyilvánított Központi Vásárcsarnok (a továbbiakban: Vásárcsarnok). A historizáló téglaeépület jellegzetessége a 19. század végét idéző vasszerkezet és a tetőt borító színes Zsolnay-kerámia.² Az 1994-ben véghezvitt rekonstrukciót követően öt év múlva elnyeri az építészet egyik legjelentősebb nemzetközi elismerését, a *Prix d'Excellence*-díjat.³



A Fővám téri Központi Vásárcsarnok külső nézete.⁴

¹ Pecz Samu (1854–1922) építész, műegyetemi tanár. A legjelentősebb általa tervezett épületek: Magyar Országos Levéltár (1913–1923, Budavár) Budapest-Fasori Evangélikus Gimnázium (1904, Városliget), Szilágyi Dezső téri református templom (1896, Víziváros). Vö. LAJTA Edit–KICSI Sándor (szerk.): *Művészeti kislexikon*, Akadémiai, Bp., 1973. 469.

² Vö. <http://www.muemlekem.hu/muemlek?idIn:1072> Utolsó letöltés 2020. 11.24.

³ A díjat 1949-ben Párizsban a FIABCI, a *Fédération Internationale des Administrateurs de Biens Conseils et Agent Immobiliers* (Ingatlanok és Ingatlanügynökök Nemzetközi Szövetsége) alapította. Vö. http://web.archive.org/web/20050729083817/http://www.fiabci.com/page/en/178_548.htm Utolsó letöltés: 2020. 11.24.

⁴ Forrás: Saját felvétel.

A Vásárcsarnok a 2010-es évek elejére Budapest egyik leggyakrabban fényképezett látnivalója, melyhez többek között az is hozzájárul, hogy a *CNN Travel* 2013-ban a világ legjobb piacának választotta.⁵ Az újjáépítés során az alagsori kihasználatlan részt üzletek számára hasznosítják. A projekt kettős cél-
nak kíván eleget tenni: növelni a piac forgalmát (gazdasági szint) illetve a minősített magyar árucikkek megismertetésével az országimázst alakítani (imagológiai szint). Az épület mint Budapest egyik jelentős turisztikai látványos-
sága ismertsége, látogatottsága alapján túllép nemcsak kerületi, hanem fővárosi szerepén is. Működésében szintén túlmutat a lokális hatósugáron, hiszen mint multifunkcionális létesítmény egyben országos, valamint időszakos vásárok, kiál-
lítások helyszíne is.



A Központi Vásárcsarnok belső tere.⁶

⁵ Vö. <http://travel.cnn.com/europes-amazing-city-markets-354731/> Utolsó letöltés 2020. 11. 24.

⁶ Forrás: Saját felvétel.

A *Hungarikum utca* gyűjteményi koncepciója

Az árucarnok⁷ alsó szintjén kialakított rendhagyó bemutatóter tervezője az ICOMOS Magyar Nemzeti Bizottságának tiszteletbeli elnöke, Nagy Gergely Forster-díjas építészmérnök. Az idegenforgalmi látnivalóként is funkcionáló gyűjtemény már nevében többlételemet hordoz. A *Hungarikum utca* kifejezés olyan, az egész magyarságot átfogó megjelölést takar szemben a kifejezetten Budapestet, annak egyes kerületeit, városrészeit megismertető fővárosi tárlatokkal,⁸ amely koncentráltan, élő piaci környezetben jelenít meg hungarikummá nyilvánított tételeket. Az angol megnevezés *Unique of Hungarian Products* (Különleges magyar termékek), a magyar jelöléstől tágabb szemantikai tartalmat fed le, ezáltal jobban megfelel a kurátori elgondolásnak, hiszen a Fővám téren bemutatott kollekciónak az eredeti elképzelés szerint nem tekinthető a hungarikumok hivatalos gyűjteményének,⁹ ezért sem tervezik további bővítését. A koncepciót elsődlegesen a külföld felé való megmutatkozás szándéka határozza meg. A turisztikai és imagológiai indíttatású gazdasági megközelítés tetten érhető a produktumok kiválasztásában. Az installációt minősített élelmiszerek, népművészeti cikkek, valamint magyar találmányok alkotják, összesen tizenkilenc tétel. Egyes termékek a piaci részben megvásárolhatók, mely az árusokkal való közvetlen kapcsolatot is kifejezi. A bemutató készítői több divízióból válogattak, jellemző az agrárgazdasági szektor túlsúlya, mely a Vásárcsarnok alapvető funkciójából is eredeztethető. Mindemellert szerepelnek jogi értelemben nem hungarikummá minősített termékek is, így például a Rubik-kocka. A vitrinekben ezek közül olyan tárgyak is helyet kapnak, amelyek egymással nem, vagy csak nehezen hozhatók közös értelmezési mezőbe. E fogalomkörbe nem illeszkedik sem a Gömböc,¹⁰ sem pedig Szelényi Károly¹¹ vizuális interpretálásában Goethe prizmjája.

A reprezentáció sajátosságait illetően megállapítható, hogy domináns a nemzeti jelleg hangsúlyozása. Ezt szolgálja a szőlőművelés és a magyar bor kultúrtörténeti súlypontú színre vitele. Ennek kapcsán a kiállítóterben megkülön-

⁷ Az épület egyéb elnevezései: Nagycsarnok, Dimitrov Csarnok, Vámház körüti csarnok. Létrehozása Budapest első polgármesteréhez, Kamermayer Károly (1829–1897) miniszteri tanácsoshoz fűződik. Vö. HORVÁTH J. András: *Kamermayer Károly*. In: *Fejt István* (szerk.): *A főváros élén. Budapest főpolgármesterei és polgármesterei 1873-1950*, Napvilág, Bp., 2008, 139-153.

⁸ Erre jó példa többek között a Rákospalotai Múzeum és a Ferencvárosi Helytörténeti Múzeum.

⁹ Dénes Ákos, a Fővárosi Önkormányzat Csarnok és Piac Igazgatósága vezetőjének megnyitó beszédében elhangzott kijelentés.

¹⁰ A *Gömböc* egy konvex, homogén, háromdimenziós test, melynek két egyensúlyi helyzete van. Várkonyi Péter és Domokos Gábor, a BME oktatói alkották meg 2007-ben. A 2010. évi sanghaji világkiállítás magyar pavilonjának egyik legnépszerűbb darabja volt, amit az is alátámaszt, hogy mintegy hatmillió látogató tekintette meg. Majd időszakos tárlat keretében többek között a *Magyar Nemzeti Múzeumba* (Vö. <http://www.gomboc.eu/hu/site.php?incIn:&menuIdIn:12&hirIdIn:38> Utolsó letöltés 2020. 11. 24.), valamint a göttingeni *Georg-August-Universität* múzeumába is elkerült. Vö. http://sammlungen.uni-goettingen.de/objekt/record_DE-MUS-069123_941/4/ Utolsó letöltés 2020. 11. 24.

¹¹ Szelényi Károly (1943–) Magyar Örökség-díjas fotóművész. Főbb művei: *A fényképezés* (1977), *Színek – a fény tettei és szenvedései* (2012). Utóbbi alkotása német nyelven is napvilágot látott *Farben – die Taten des Lichts* (2012) címen. Vö. <https://artportal.hu/lexikon-muvesz/szelenyi-karoly-6418/> Utolsó letöltés 2020. 11. 24.

bőzített helyet foglal el a korszakokon átívelő, huszonnégy magyarországi borvidéket és a jellemzően magyar szőlőfajtákat felsorakoztató installáció. Kiemelt figyelem irányul a világszerte legelismertebb magyar borfajtára, a Tokaji aszúra. A bemutató részét képezi emellett a gönci hordó és az *Év Bortermelője Emlékfal*. Megtalálhatók itt a 19. századi kádárszakma munkaeszközei, az egyedi formavilágú tokaji borosüvegek, valamint a múlt mellett a jelen vincellér tradíciói is megelevenednek. A látogató modern háromdimenziós térkép segítségével könnyen és egyszerűen beazonosíthatja a borvidékeket és hozzájuk rendelheti az ott termesztett szőlőfajtákat.



Az Év Bortermelője Emlékfal a Fővám téri Vásárcsarnokban.¹²

¹² Forrás: Saját felvétel.

A száznegyven méter hosszú folyosón a tárgyakat álló vitrinekben mutatják be. E megjelenítési mód illeszkedik a villanásszerű élményeket nyújtó, tág asszociációs mezőt teremtő kiállítási elgondoláshoz. A helytakarékoság és a praktikum jegyében több hasonló hungarikummá minősített elem közös üvegszekrényben kerül elhelyezésre, így a csabai és a gyulai kolbász, a kalocsai és a matyó népművészeti alkotások, valamint a Herendi és a Zsolnay manufaktúra termékei együtt láthatók. Önállóan állítják ki ugyanakkor a szikvizes tárgyakat, melyek elemzősekor indokolt rávilágítani a termékhez kapcsolódó rendszerezési szempontokra.

A szódavíz installációja

A Vásárcsarnokban a szikvizes artefaktumok színrevitele vitrines technikával valósul meg. A *Hungarikum utca* kevés tárgyból megkonstruált installációja módot nyújt az időbeliség, a látvány, a szimbólumhasználat, az elrendezés, a szöveges kommentár és a kiállítási darabok kontextusváltásából adódó jelentésmódosulás együttes értelmezésére. Carlo Ginzburg történeti megközelítésben mutat rá, hogy a reprezentáció alkalmazhatóságának értelmezését kettősségből nyeri. Egyfelől kezelhető pótlékként, amikor a megjelenített valóságot helyettesíti. Másfelől olyan segédletnek, amely előhívja a hiányzó, azaz a jelen nem lévő valóságot. A Fővám téri piactéren e dichotómia jut kifejezésre, hiszen a *Hungarikum utcán* mint rendhagyó kiállítótérben az aktorok miközben a szikvizes artefaktumokon keresztül a realitás egy szeletét láttatják, egyúttal megidézik a kisiparhoz köthető tárgykultúra egészét.¹³ A három polcból álló vitrinben a lineáris időrend a szikvizes tárgyak vertikális elhelyezésével valósul meg. Az egyes daraboknak sem az úrmértéke, sem a formája, sem az anyaga nem egyezik, leképezve ezáltal a gyártás–forgalmazás–fogyasztás valóságát.

Egyedi színfoltot jelent a múltat idéző *kracherli*, amely mintegy másfél-száz éve még a szódavíz – valamint egyes szénsavas üdítőitalok – jellemző kiszereleési formája volt és kronológiailag megelőzte a vastagfalú, csővel, fejjel, rudacsszárral szerelt literes, alumíniumfejtű üvegeket.

¹³ Vö. GINZBURG, Carlo: *Reprezentáció: A szó, az eszme és a dolog*. In: Ginzburg Carlo: *Nyomok, bizonyítékok, mikrotörténelem*, (vál. és előszó) K. Horváth Zsolt. (ford.) Farkas Krisztina–Scheibner Tamás–Paksy Eszter–Farkas Henrik. Kijárat, Bp., 2010, 123. Többek között Roger Chartier utal arra, hogy a megidézésként és helyettesítésként felfogott reprezentáció fogalmát Antione Furetière (1619–1688) francia költő, lexikográfus használta először 1684-ben, melynek jelentését a *Dictionnaire Universel* c. tudományos szótár *Répresentation* szócikkében fejtette ki. Vö. CHARTIER, Roger: *Le monde comme représentation*. In: *Annales ESC*, 44 (6), 1989, 1505–1520.



A szikvíz installációja a fővárosi Vásárcsarnokban.¹⁴

¹⁴ Forrás: Saját felvétel.



Homokfúvott, feliratos golyós üveg, a kracherli.¹⁵

¹⁵ Forrás: Saját felvétel.

Az 1,33 literes műanyag szifonok már egyértelműen a 21. századi előállítást, a recens fogyasztói szokásokat tükrözik vissza. Ez utóbbiak az előírásoknak megfelelően feltüntetik az összetételt, az eltarthatóságot, a gyártó adatai mellett az elnyert minősítések grafikáit is, a Garantáltan Hagyományos és Különleges, a Hagyományok–Ízek–Régiók és a hungarikum jelöléseket. A tárgyak e formában történő együttes bemutatása sűrítetten azt a folyamatot szemlélteti, amikor a mivesz kizserelést fokozatosan kiszorították a forgalomból a modernebb, egyszerűbb kivitelezésű tömeggyártást megjelenítő darabok. A szikvizes műanyagszifonok már nem rendelkeznek sem sajátos patinával, sem számottevő piaci értékkel. Nélkülözik mind a „régiséget”, mind az „eredetiséget”, nem úgy, mint a klasszikus vállas, szoknyás, kétgömbös, sárkányfejes, ónozott, vagy vörös rézzel futtatott fejű két deciliteres, félliteres, literes szódásüvegek, melyekhez gazdasági, társadalmi és esztétikai érték is társul. Az ipartörténeti korszakok reprezentálása a szódavízfogyasztás szcenírozott jelenetével zárul. Az üvegpoharak közelében a szikvíz pezsgését imitáló gyöngykapuszulák a termék fő sajátosságát jelenítik meg.



Minősítéssel jelölt szikvizes palackok a Hungarikum utcán.¹⁶

¹⁶ Forrás: Saját felvétel.

A vitrin alsó polcán kétnyelvű ismertető tájékoztat tömören a szikvízkészítés korai szakaszáról, a mesterséges savanyúvíz előállításának kezdeteiről. A rövid kísérőszöveg megemlíti az előzményekből Joseph Priestley-t.¹⁷ Középpontba állítja Jedlik Ányost és pest-budai szikvízüzemét. Ugyanakkor a tudós halálzási dátumát tévesen harminc évvel korábbra helyezi. Kitér arra is, hogy a bencés szerzetes kedvelt itala a „szódával hígított bor volt, melyet barátja Vörösmarty Mihály nevezett el fröccsnek.” Nem utal azonban arra, hogy ez az állítás tudományosan nem alátámasztott.¹⁸ Azzal, hogy az ital eredetére vonatkozóan a Hegedűs Gézához köthető populárisabb, de a hitelességet tekintve vitatott¹⁹ változatot részesíti előnyben, életben tart egy kultúrtörténeti legendát. Emellett a szöveges kommentár arról sem informál, hogy a fröccs is hungarikum.

A „piac mint kulturális tér”²⁰ újraértelmezése nemzetközi kitekintéssel

A Fővám téri Vásárcsarnok építészeti megoldásait tekintve több európai piaccal mutat rokonságot, így többek között a madridi *Mercado de San Miguel*, a londoni *Covent Garden*, valamint a portói *Mercado Ferreira Borges* létesítményeivel.

A Vásárcsarnok az alakulástörténet, a külső jegyek, a funkció, a fenntartó szervezetek, a kulturális újrahasznosítás aspektusából leginkább a portói példával vethető össze. A Portugália északi részén fekvő város történelmi központjában található létesítmény João Carlos Machado építész tervei alapján készül 1885 és 1888 között. A városi tanács, a *Câmara Municipal do Porto* 1882. évi döntése értelmében a Douro folyó partján *Ribeira* városrészben a régi helyén új piacot hoz létre, melyet a liberális politikai elit is támogat.²¹ A kivitelező az or-

¹⁷ Joseph Priestley (1733–1804) angol lelkész, liberális politikai filozófus, fizikus, kémikus az 1760-as évektől kísérletezett mesterséges szénsavas víz előállításával és 1772-ben tette közzé eredményeit. Vö. PRIESTLEY, Joseph: *Directions for Impregnating Water with Fixed Air: In Order to Communicate to it the Peculiar Spirit and Virtues of Pyrmont Water, and Other Mineral Waters of Similar Nature*. J. Johnson, London, 1772.

¹⁸ Vö. HEGEDŰS Géza: *A világmindenség első fröccse: Vörösmarty a fői szüreten*. In: Halmos Ferenc (szerk.): *Száz rejtély a magyar irodalomból*, Gesta, Bp. 1996. 78–80.

¹⁹ A Hegedűs Géza által a *Száz rejtély a magyar irodalomból* c. ismeretterjesztő műben közölt történet hitelességét többek között Baksa Péter, Kaba Eszter, Mayer Farkas OSB, Dienes Dénes is cáfolja. Vö. BAKSA Péter: *Jedlik Ányos a Természettudományi Közlönyben (1869–1897)*. In: *Természet Világa*, 2000/131/4., 148–152.; Vö. BAKSA, Péter (vál.): *Jedlik Ányos 200. évfordulója a dokumentumokban*. In: Baksa Péter (szerk.): *A Jedlik Ányos Gépipari és Informatikai Középiskola Jubileumi Évkönyve, 1901–2001*. Jedlik Ányos Gépipari és Informatikai Középiskola, Győr, 2001, 174–178.; Vö. MAYER Farkas: *Epizódok Jedlik Ányos életéből*, (szerk., szó- és névmagyarozatokkal ellátta) Szakács István, Jedlik Ányos Társaság–Magyar Szabadalmi Hivatal, (A Magyar Tudománytörténeti Intézet Tudományos Közleményei, 62), Bp., 2010.; Vö. DIENES Dénes: *Fáy András, a nemzet mindene*. In: Tanászi Árpád (szerk.): *Kegyelet és jövő. Fáy András halálának 150. évfordulójára rendezett konferencia előadásai*, Sárospataki Református Kollégium, Sárospatak, 2014. 13–18.

²⁰ A „piac mint kulturális tér” felfogásról lásd bővebben: SHEPHERD Robert J.: *When Culture Goes to Market: Space, Place, and Identity in an Urban Marketplace*. Peter Lang Inc., New York, 2007.

²¹ A portói piacot a liberális politikusról, *José Ferreira Borges* (1786–1838) ügyvédéről és közigazdásról nevezték el, aki az 1820. augusztus 24-i liberális forradalom résztvevője, majd az Egyesült Királyság által támogatott *junta* ideiglenes kormányának tagja. A számára kedvezőtlen politikai és

szág legjelentősebb vasöntődéje, a lisszaboni *Companhia Aliança Fundação de Massarelos* (a továbbiakban: *Massarelos*) cég, amely több pályázat közül nyeri el a megbízást. Az építményt 1888-ban adják át, melyről a 19. század végi időszaki periodikák, köztük a *Revista de obras publicas e minas*²² 1893-ban több számban is tudósít. Az intézmény eredeti funkciójában 1900-ig működik, majd azt 1904-től harmincnégy éven át katonai raktárként hasznosítják. Az északi oldalon található melléképületben ezidőben szegénykonyhát működtetnek. Az 1930-as évek végétől 1978-ig ismét gyümölcspiacként funkcionál, majd öt év múlva bezár. Helyére parkolót terveznek, mely elgondolás azonban nem valósul meg, így a létesítményt végül nonprofit kulturális központtá alakítják át. Az épület újraértelmezése betekintést nyújt az örökségalkotás portugál gyakorlatába. Az oltalom alá helyezésben a *Direção-Geral do Património Cultural* (Kulturális Örökség Főigazgatóság) három nagy kategóriát – a *Monumento Nacional* (Nemzeti emlékmű), az *Imóvel de Interesse Público* (Közhasznú építmény) és az *Imóvel de Interesse Municipal* (Helyi jelentőségű építmény) – különíti el. A piacot 1982-ben közhasznú ingatlanná nyilvánítják.²³ A jegyzékbe vétel²⁴ szerint a komplexum nemzeti jelentőségű kulturális értéket képvisel, ám megóvásának költségei olyan magasak, melyet az állam közpénzből nem finanszírozhat, ezért magánbefektetőkre bízta annak fenntartását. E feladatot a *Fundação Calouste Gulbenkian* (Calouste Gulbenkian Alapítvány) látja el.²⁵

katonai fordulat következtében londoni száműzetésbe kényszerül, majd 1833-ban Portugáliába történő visszatérését követően tevékenyen részt vesz az *Associação Comercial do Porto* (Portói Kereskedelmi Szövetség) létrehozásában. Szintén nevéhez fűződik az ugyanebben az évben a parlament által is elfogadott portugál kereskedelmi törvénykönyv előterjesztése. Vö. *MAGALHÃES, José Maria de Vilhena Barbosa de: José Ferreira Borges*. In: *Carvalho, Alberto Martins de – Loureiro, José Pinto (ed.): Jurisconsultos Portugueses do Século XIX. 2.*, *Geral da Ordem dos Advogados*, Lisboa, 1960, 202.

²² Az időszaki periodika a lisszaboni *Associação dos Engenheiros Cívicos Portugueses* (Portugál Mérnökök Társasága) szervezet 1870 és 1926 között megjelenő újságja. Vö. <https://www.ordemen-engenheiros.pt/pt/centro-de-informacao/dossiers/historias-da-engenharia/da-associacao-dos-engenheiros-civis-portugueses-a-ordem-dos-engenheiros/> Utolsó letöltés: 2020. 11. 24.

²³ Vö. <https://dre.pt/application/dir/pdfisdir/2001/09/209A00/58085829.PDF> Utolsó letöltés: 2020. 11. 24.

²⁴ Vö. http://www.patrimoniocultural.gov.pt/media/uploads/legislacao/DL309_2009.pdf Utolsó letöltés: 2020. 11. 24.

²⁵ A *Gulbenkian Alapítvány* nevét az örmény származású üzletemberről Calouste Gulbenkianról (1869–1955) kapta, aki közel-keleti olajkoncessziójából nagy vagyonra tett szert a két világháború között. Hosszú ideig Párizsban élt, nagy gyűjteményt hozott létre, melyet Franciaországban és az Egyesült Királyságban is kiállítottak. A II. világháborút követően Washingtonba emigrált, ahová magával vitte teljes művészeti, kulturális kollekciónak, melyeket az üzletember halála után Portugáliában egyesítettek. Létrehozták magánalapítványát, mely a kulturális minisztérium szerepkörét tölti be. Vö. ÉBLI, Gábor: *Múzeumánia: Egy kulturális élménygyár európai modelljei*, L'Harmattan, Bp., 2016. 41–42.



*Mercado de San Miguel, Madrid.*²⁶

²⁶ Forrás: Saját felvétel.



*Covent Garden, London.*²⁷

²⁷ Forrás: Saját felvétel.



A Mercado Ferreira Borges vasszerkezetéről készített felvételek.²⁸

Portugáliában a Salazar-féle diktatúra idején a muzeális intézmények szerény mértékben részesülnek központi pénzügyi támogatásban, ezért is elengedhetetlen a magánszféra bevonása. Az országban a nevesített alapítvány tölti be azt a „kulturális vákumot”, amely egyben széles mozgásteret biztosít számára. A kulturális javak megőrzésében a privát szerepvállalás egyik nagy előnyének mondható Ébli Gábor²⁹ nyomán, hogy a magánvállalkozókat nem kötik „nemzetpolitikai szlogenek”, így tevékenységük az örökségvédelem területén hatékonyabb, mint az állami kezelésben lévő muzeális intézményeké. A történész–esztéta úgy véli, hogy a profitorientált befektetők saját vállalataik révén multinacionálisabb felfogást képviselnek. Figyelemreméltó, hogy a portói vásárcsarnok

²⁸ Forrás: Saját felvétel.

²⁹ Vö. ÉBLI, 2016, 48.

felújítását ugyanaz a *Massarelos* cég végzi, mint amelyik a 19. századi építés kivitelezője is volt.³⁰

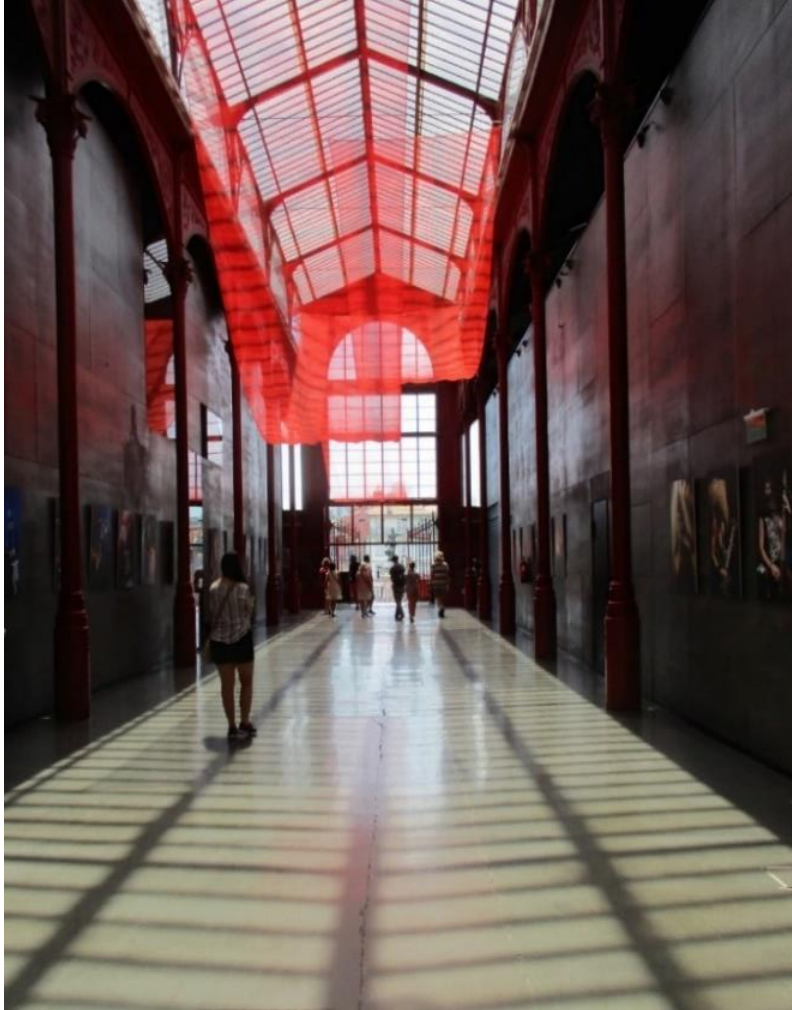
A döntéshozók a világörökség részét képező egykori piaci területnek többletjelentést tulajdonítva az épületet nemzeti kontextusba emelik. A városvezetés olyan, a helyi lakosság körében és országos szinten is ismert és gyakran látogatott kulturális teret hoz létre, amely eredeti tradíciójára építve – mediterrán ételeket árusító étterem, időszakos vásárok, művészeti kiállítások, könnyűzenei koncertek helyszíne – bárki számára nyitott és díjmentesen látogatható. Így a felújított létesítmény megtartva főbb építészeti jegyeit, illetve szerkezeti vázának jelentős részét számos kulturális kezdeményezést befogadó helyszínné válik.



A Mercado Ferreira Borges emeleti szintjén létrehozott étterem.³¹

³⁰ A portugál nemzetiesítési gyakorlat rokonságot mutat az angolszász mintával, ahol a múzeumi és az építészeti örökségkezelésben ugyancsak meghatározó a magánszféra szerepvállalása. Vö. ÉBLI, 2016, 49–50.

Külső építészeti jegyei alapján a budapesti és a portói csarnok egyaránt a 19. század végi európai jelentőségű vasbetonépítészet eklatáns példája. Az észak-portugál város egykori emblematikus épületének is jellegzetessége az öntöttvas és az üveg együttes újszerű felhasználása. A háromhajós létesítmény vasszerkezetét különböző méretű, hosszanti fekvésű korinthoszi oszlopok tartják, mindezt üvegtáblák borítják. Az egyszintes épület négyszögalapú, a belső tér tágas, szelős, könnyen bejárható, a nagy üvegfalak révén a természetes fény mindent bevilágít.



A Mercado Ferreira Borges *belső tere*.³²

³¹ Forrás: Saját felvétel.

³² Forrás: Saját felvétel.

A Vásárcsarnok a magyarországi historizmus téглаépítészetének egyik jelentős alkotása. A mintegy tízezer négyzetméter alapterületet acélszerkezet tartja, a tetőkonstrukciót színes majolika fedi be. A portugál létesítmény egy helyi születésű politikus nevét viseli, a magyar piac elnevezése ugyanakkor elhelyezkedéséről és szolgáltató jellegéről árulkodik. Különbség továbbá, hogy amíg a Douro-parti épület többszörös funkcióváltáson ment át, addig a fővárosi árucsarnok megépülése óta folyamatosan betölti eredeti rendeltetését. Az egykori piac Portóban az UNESCO által védett világörökségi területen található, amit a „visszanemzetiesítés” során közhasznú tulajdonnak (*Imóvel de Interesse Público*) minősítették. A Fővám téri épület országos hatókörű műemléki védettséget élvez, de nem áll egyetemes oltalom alatt. Mindkét piac folyóközeli elhelyezkedésű és elsődleges feladatuk a lakosság friss áruval történő ellátása volt. A helyszínek újraértelmezésének köszönhetően a 21. században muzeális jelentőségű kulturális térként működnek amellet, hogy a budapesti létesítmény folyamatosan megtartotta piac szerepét. Amíg *Ribeira* városrészben a felújítási munkálatokat egy magánalapítvány finanszírozta, addig Ferencvárosban az újrahajósításra mintegy harminc évvel később, a 2010-es évek közepén állami támogatással került sor. Mindkét intézményt az aktorok nemzeti szinten pozícionálják, mely során történeti referenciaként elsősorban az építészeti megoldásokra hivatkoznak. Az installációk a nemzeti tematika köré szerveződnek, melyek azonban eltérő koncepció és rendezési elv mentén valósulnak meg. Amíg a Duna-parti épület alagsorában elsősorban minősített agrár- és élelmiszeripari termékek – köztük a szikvíz – teszik ki a kiállítás jelentős részét, addig a portugál csarnokban az eredeti feladatától távol eső a *fado*³³-ról készített fotóinstalláció kap helyet.

E létesítmények eszerint a nemzeti kultúra nemzetközi szintén is jól beazonosítható szegmensének reflektált helyszínei, ahol az élményátadás, a befogadás koncentrált jelenléte, a szimbólumhasználat, a tárgyak által közvetített üzenet a meghatározó. Az aktorok egyaránt proxémikai funkciót társítottak az épületekhez, vagyis azokat kulturális térszervező funkcióval látták el. Mindkét intézmény sajátos építészeti jegyei alapján nemzeti szinten védelemben részesült. Az 1990-es évek végén jelentkező múzeumi *boom* után az ipari objektumok kulturális újrahajósítása (*cultural recycling*) során a piaccsarnokokat muzeális funkcióval ruházták fel, így a létesítmények másodlagos intézményi funkciójukban rendhagyó bemutatótérként is üzemelnek. Ezen nemzeti sajátosságokat tematizáló kiállítóhelyként kezelt épületek állandó tárlataikkal reflektálnak az új típusú gyűjteményi változásokra. Így a Fővám téri Vásárcsarnok és a *Mercado Ferreira Borges* egyaránt plauzibilis alternatívát nyújt a hagyományos paradigmától eltérő reprezentációs logika explicit kifejezésére. Az aktorok ezekben a

³³ A *fado* melankolikus zenei műfaj, melyet egy énekes (*fadista*) ad elő egy portugál gitár (*guitarra portuguesa*) és egy basszusgitár (*viola baixo*) kíséretében. Vö. ELLIOTT, Richard: *Fado and the Place of Longing. Loss, Memory and the City*. Ashgate Publishing, Farnham, 2010. A műfaj az 1820-as években alakult ki Portugáliában. Az UNESCO 2011-ben a *fado*-t beemelte a szellemi kulturális örökségeket tartalmazó szakosított listára (*Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity*). Vö. <https://ich.unesco.org/en/RL/fado-urban-popular-song-of-portugal-00563> Utolsó letöltés: 2020. 11. 24.

helyiek és a külföldiek által is gyakran látogatott létesítményekben alkalmas helyszínt találtak a nemzeti sajátosságokat kifejező reprezentációk megjelenítésére.

Irodalom

- BAKSA Péter: *Jedlik Ányos a Természettudományi Közlemben (1869–1897) = Természet Világa*, 2000/131./4., 148–152. (2000. április)
- BAKSA Péter (vál.): *Jedlik Ányos 200. évfordulója a dokumentumokban*, In: Baksa Péter (szerk.): *A Jedlik Ányos Gépípari és Informatikai Középiskola Jubileumi Évkönyve, 1901–2001*. Jedlik Ányos Gépípari és Informatikai Középiskola, Győr, 2001. 174–178.
- CHARTIER, Roger: *Le monde comme représentation = Annales ESC*, 44 (6), 1989, 1505–1520.
- DIENES Dénes: *Fáy András, a nemzet mindenese*, In: Tanászi Árpád (szerk.): *Kegyelet és jövő. Fáy András halálának 150. évfordulójára rendezett konferencia előadásai*, Sárospataki Református Kollégium, Sárospatak, 2014. 13–18.
- ELLIOTT, Richard: *Fado and the Place of Longing: Loss, Memory and the City*. Ashgate Publishing, Farnham, 2010.
- ÉBLI Gábor: *Múzeumánia: Egy kulturális élménygyár európai modelljei*, L'Harmattan, Bp., 2016. GINZBURG, Carlo: *Reprezentáció: A szó, az eszme és a dolog*. In: Ginzburg Carlo: *Nyomok, bizonyítékok, mikrotörténelem*, (vál. és előszó) K. Horváth Zsolt. (ford.) Farkas Krisztina–Scheibner Tamás–Paksy Eszter–Farkas Henrik. Kijárat, Bp., 2010. 123–140.
- HEGEDŰS Géza: *A világmindenség első fröccse: Vörösmarty a fóti szüreten*, In: Halmos Ferenc (szerk.): *Száz rejtély a magyar irodalomból*, Gesta, Bp. 1996. 78–80.
- HORVÁTH J. András: *Kamermayer Károly*, In: Feitl István (szerk.): *A főváros élen. Budapest főpolgármesterei és polgármesterei 1873–1950*, Napvilág, Bp., 2008. 139–153.
- LAJTA Edit–KICSI Sándor (szerk.): *Művészeti kislexikon*, Akadémiai, Bp., 1973.
- MAGALHÃES, José Maria de Vilhena Barbosa de: *José Ferreira Borges*. In: Carvalho, Alberto Martins de – Loureiro, José Pinto (ed.): *Juriconsultos Portugueses do Século XIX. 2., Geral da Ordem dos Advogados*, Lisboa, 1960, 202.

Elektronikus hivatkozások

- <http://www.muemlekem.hu/muemlek?id=1072> Utolsó letöltés 2020. 11.24.
- http://web.archive.org/web/20050729083817/http://www.fiabci.com/page/en/178_548.htm Utolsó letöltés: 2020. 11.24.
- <http://travel.cnn.com/europes-amazing-city-markets-354731/> Utolsó letöltés 2020. 11. 24.
- <http://www.gomboc.eu/hu/site.php?inc=&menuId=12&hirId=38> Utolsó letöltés 2020. 11. 24.
- http://sammlungen.uni-goettingen.de/objekt/record_DE-MUS-069123_941/4/ Utolsó letöltés 2020. 11. 24.

<https://artportal.hu/lexikon-muvesz/szelenyi-karoly-6418/> Utolsó letöltés: 2020. 11. 24.

<https://www.ordemengenheiros.pt/pt/centro-de-informacao/dossiers/historias-da-engenharia/da-associacao-dos-engenheiros-civis-portugueses-a-ordem-dos-engenheiros/> Utolsó letöltés: 2020. 11. 24.

<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2001/09/209A00/58085829.PDF>

Utolsó letöltés: 2020. 11. 24. http://www.patrimoniocultural.gov.pt/media/uploads/legislacao/DL309_2009.pdf Utolsó letöltés: 2020. 11. 24.

<https://ich.unesco.org/en/RL/fado-urban-popular-song-of-portugal-00563>

Utolsó letöltés: 2020. 11. 24.

Abstrakt

So eine Fallstudie wird in dieser Arbeit unter die Lupe genommen, die die vielschichtige Bedeutungsebene von Kulturgütern durch die materielle Kultur zeigt. Der multidimensionale Vergleich der *Hungarikum utca* (*Hungarikumstraße*) in der *Zentralen Markthalle* in Budapest mit dem *Mercado Ferreira Borges* in Porto dient als Beispiel für eine Abweichung von den traditionellen Repräsentationsparadigmen und widerspiegelt zugleich eine neue Richtung in der Sammlungspraxis. In diesen Einrichtungen, die als reflektierte und gut identifizierbare Teile der nationalen Kultur auf internationaler Ebene gelten, verwirklichen sich die konzentrierte Präsenz und Rezeption visuellen Erlebens, wo die Verwendung von Symbolen und die von den Objekten übermittelte Botschaft entscheidend sind. In diesem Zusammenhang mit dem Sodawasser setze ich mich mit der folgenden Problematik auseinander: dem Kontextwandel der Sammlungsartefakte und dem kulturellen Recycling von Industrieobjekten.

Izsák Bálint

**WIE DENKEN DEUTSCHLERNENDE AN DER
WESTGRENZE UNGARNS ÜBER DIE SPRACHE DES
NACHBARLANDES?**

Zielsetzung

FremdsprachenlehrerInnen übernehmen heutzutage bildungspolitisch gesehen – gerade in der Sekundarstufe II – eine sehr wichtige Rolle, da sie angehende Studenten und Studentinnen, junge Erwachsene und spätere Berufstätige für andere Kulturen sensibilisieren sollen, indem sie möglichst früh Interesse, Verständnis und Toleranz für eine „fremde“ Sprache und für die Menschen, die sie sprechen, erwecken. In den europäischen Gesellschaften des 21. Jahrhunderts sind die Klassenräume in den meisten Schulen genau deshalb auch schon so eingerichtet, dass sie zu einem effektiven Zusammensein verschiedener Kulturen, zu einem sogenannten *get together* im Schulgebäude und / oder am Bildungsinstitut bestens geeignet sind. Dadurch vermitteln sie meines Erachtens die Absicht, in einem „effizienteren“ Umfeld eine oder mehrere fremde Sprachen und die damit verbundenen Kulturen möglichst „nah“ zu erleben (Affektivität) und neue Kenntnisse hierzu zu erwerben (Kognition). Schon ein kurzer Blick in einen „deutschen“ Klassenraum (in Ungarn oft auch Deutschraum genannt) eines europäisch eingerichteten Gymnasiums zeigt, dass dieser nicht nur und ausschließlich Anregungen zur Erlernung der deutschen Sprache bieten möchte, sondern auch Elemente der Plurikulturalität, bzw. der Interkulturalität und mit diesen Begriffen eng verbunden auch Grundeinheiten der Mehrsprachigkeit enthält und in erster Linie diese fördern will. Der Prätest zielte im Wesentlichen darauf ab, zu erfahren, wie ungarische Gymnasiasten zur deutschen Sprache und deren Sprachvarietäten (bzw. regionalen Sprechlagen), zu Österreich, zu den ÖsterreicherInnen sowie zum eigenen Deutschunterricht an ihrem Gymnasium in Szombathely und schließlich aber nicht zuletzt zu ungarndeutschen Dialekten in Ungarn eingestellt sind. Außerdem beabsichtigte ich, einen ersten Einblick in die Spracheinstellungen der Gymnasiasten an der ungarischen Westgrenze zu Österreich (ungarndeutsche, bzw. Gymnasiasten mit ungarischer Muttersprache) zu den abgefragten Aspekten in der Grenzregion Westungarns zu gewinnen. Ich nahm mir zusätzlich auch vor, bezüglich des gesteuerten Spracherwerbs des Deutschen (und zum Deutschen in Österreich) bei Gymnasiasten sprachkulturelle Ereignismomente festzustellen, um schließlich die Chancen und Hürden des Spracherwerbs in der bilingualen Umgebung an der westlichen Grenze zu Österreich benennen zu können. Der theoretische Teil des Artikels stellt eine Fortsetzung von Knipf-Komlósi/ Müller dar (2019), in dem die vorliegende Theorie in diesem Zusammenhang erstmals zum Vorschein

gebracht wurde. Strukturelle Ähnlichkeiten zwischen beiden Texten sind also mitunter nicht zu vermeiden.

Die Datenerhebung

Der Erhebungsort, das Messinstrument und die Probanden

Bei der Erhebung wurde die direkte Erhebungsmethode gewählt, wodurch die an der Studie teilnehmenden Personen wussten, dass es bei den an sie gestellten Fragen um ihre Einstellungen geht. Der quantitative Fragebogen enthielt sowohl offene als auch geschlossene Fragen. Die Annäherungsweise kann dabei als induktiv bezeichnet werden, da einzelne Situationen auf das Allgemeine zu reflektieren versuchen. Außerdem wird anhand der erhobenen Ergebnisse auf Einstellungen und Verhaltensweisen hingewiesen. Einstellungen können hierbei unter anderem – genauso wie im alltäglichen Sprachgebrauch – negative Einstellungen oder anders ausgedrückt „stereotypisierte Einstellungen“ beinhalten. Diese können im „schlechtesten“ Falle sogar Vorurteile oder Stereotype ebenso enthalten.

Am Erhebungsort wird die deutsche Sprache – genauso wie das Englische – in erhöhter Stundenzahl (über 4 Stunden pro Woche) und mit dem Ziel, ein Abitur der oberen Reife zu erlangen, unterrichtet. 90 Prozent der Probanden befanden sich zur Zeit der Erhebung zwischen dem 14. und 18. Lebensjahr und nur 3 Schüler waren älter als 18. Ein/e einzige/r TeilnehmerIn gehörte der Probandengruppe über 30 Jahre an, vermutlich ihre Deutschlehrerin, die den Fragebogen noch am gleichen Tag auch ausfüllte. 67% der Probanden waren weiblichen und 33% der Probanden männlichen Geschlechts.

Sprachkompetenzen der Probanden

Alle TeilnehmerInnen benannten die ungarische Sprache als ihre Muttersprache. Die Verwendung der deutschen Standardsprache wurde jedoch neben einer der ungarndeutschen Mundarten bei ein wenig mehr als der Hälfte der Probanden als gut bezeichnet. Nur ein Drittel der Befragten behauptete, das Deutsche in Österreich (ÖD) mittelmäßig zu beherrschen. Weitere zwei Drittel halten ihre Sprachverwendung in dieser Sprache für schlecht oder sie verwenden diese gar nicht. Von den Probanden, die die Gelegenheit haben, mit einem Familienmitglied zu Hause eine deutsche Sprachvarietät zu sprechen (oder zu üben), haben ein bisschen mehr als 20 % die österreichische Sprachvarietät benannt und nur 15% gebrauchen eine ungarndeutsche Mundart als Familiensprache.

Schulwissen der Probanden

Allein aus der Tatsache, dass im Erziehungszentrum der Untersuchung die deutsche Sprache nicht in gleicher Stundenzahl und nicht auf gleicher Ebene – wie an ungarndeutschen Bildungszentren im Allgemeinen in Ungarn – unterrichtet wird, resultiert jedoch meines Erachtens nicht, dass außer kognitiver Wissens Elemente der Allgemeinbildung auch noch Kenntnisse über die Varietäten der deutschen Sprache und deren Sprecher vermittelt werden.

Auf die Frage, in welchen Schulfächern die Probanden über Deutschland, Österreich und die Schweiz kognitives Wissen erlangen haben, gaben die Befragten im Zusammenhang mit dem Deutsch- und Ungarischunterricht, mit Geschichte und insbesondere im Zusammenhang mit Geografie größtenteils an, über Deutschland und Österreich (im gleichen Maße) bereits gelernt zu haben. Interessanterweise zeigte die Schweiz fast ausschließlich nur in Bezug auf Geografie einen hohen Erwähnungsgrad.

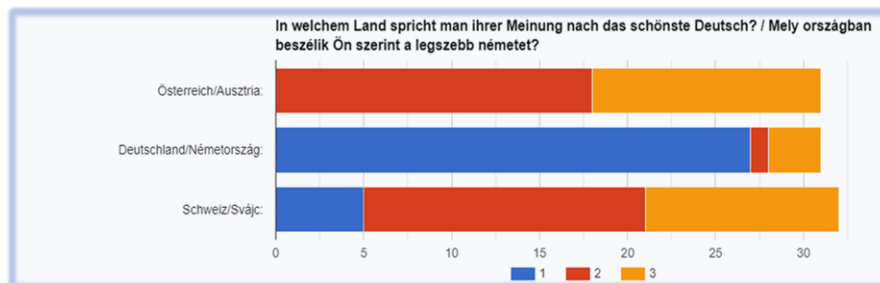
Einstellungen

Wie gut gefallen Ihnen folgende Sprachen?

Die Probanden konnten bei dieser Frage auf einer sechsstufigen Skala den Grad ihrer Sympathie (oder Antipathie) bezüglich der Schönheit der deutschen Sprache in den DACH-Ländern angeben. Deutsch in Deutschland gefiel den meisten Gymnasiasten mit 47 %. Österreichisches Deutsch folgte mit einer guten bzw. mittelmäßigen Beurteilung (in beiden Fällen mit 30 – 30 Prozent Sympathie). Deutsch in der Schweiz wurde mit einer mittelmäßigen Note bezeichnet (bei 27% aller Probanden) und sogar fast 20 Prozent der Befragten bewerteten diese Sprachvarietät mit ‚schlecht‘ oder mit ‚weiß nicht‘.

In welchem Land spricht man Ihrer Meinung nach das schönste Deutsch?

Ähnlich wie bei Frage 3.1 in Bezug auf Sympathie der deutschen Sprache in den DACH-Ländern hat Deutschland bei der Frage zum schönsten Deutsch am besten abgeschnitten.



In welchem Land spricht man das schönste Deutsch?

Wie stark treffen folgende Eigenschaften (nützlich, kompliziert und anpassungsfähig) auf die deutsche Sprache in Deutschland und in Österreich zu?

Als relevantestes Merkmal beim Deutschen in Deutschland wurde *nützlich* mit über 75% der Antworten (und mit der Markierung ‚trifft zu‘ oder ‚trifft sehr zu‘ versehen) bei den Gymnasiasten an der Westgrenze in Szombathely angegeben. Jedoch hielten auch beim Deutschen in Österreich (ÖD) mehr als 60 % der Probanden (insgesamt 63%) das Merkmal *nützlich* für am wichtigsten (und

markierten sie mit den Angaben ‚trifft zu‘ oder ‚trifft sehr zu‘ bei einem Wert von 41% und 22%).

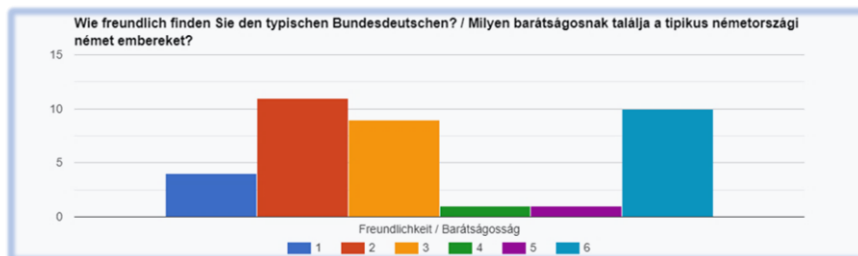
Fast genauso viele Gymnasiasten wie beim Merkmal *nützlich* bezeichneten sowohl die deutsche Sprache in Deutschland als auch die österreichische Standardvarietät (das ÖD) als *kompliziert* (auch hier mit einer Markierung ‚trifft zu‘ oder ‚trifft sehr zu‘). Bei der Bewertung des Deutschen in Deutschland waren mehr als 67% und bei der Beurteilung des Deutschen in Österreich ein wenig mehr als 53% der westungarischen Gymnasiasten der Meinung, dass das Deutsche eine *komplizierte* Sprache sei.

An dritter Stelle „nannten“ die Probanden die einzelnen nationalen Varietäten wie die bundesdeutsche Varietät oder die österreichische Standardvarietät *anpassungsfähig*. Hierbei lagen die Werte (Markierungen der Gymnasiasten) im Falle des deutschländischen Deutschen bei über 40% und bei dem österreichischen Deutschen bei genau 40% (mit Gesamtmarkierungen ‚trifft zu‘ oder ‚trifft sehr zu‘).

Einstellungen zu den Sprechern in Deutschland und in Österreich

Wie freundlich finden Sie den typischen Bundesdeutschen / Österreicher?

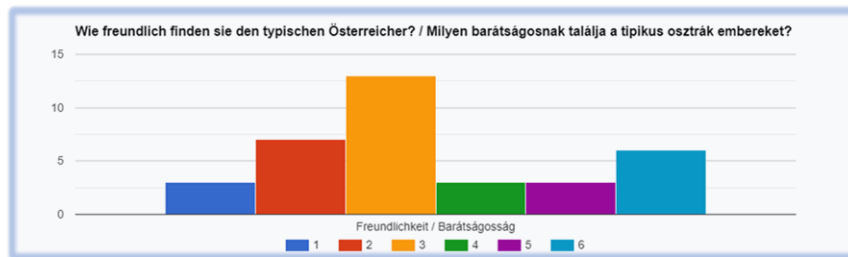
Die Mehrheit der Befragten antwortete auf diese Frage bei beiden deutschen Sprechertypen mit einer eindeutigen Bezeichnung der Freundlichkeit, also mit dem Attribut *freundlich*. Bemerkenswert erscheint jedoch die Einstellung der Probanden (markiert mit ‚weiß nicht‘) gegenüber der Sprecher der Bundesrepublik (siehe *Abb.*). Fast genauso viele Befragte, wie diejenigen, die die bundesdeutschen Sprecher mit ‚freundlich‘ bezeichneten (über 30%), gaben an, kein genaueres Wissen (markiert mit blau) über die Freundlichkeit der Deutschen in Deutschland zu besitzen (insgesamt 28%).



Wie freundlich finden Sie die typischen Bundesdeutschen?

Das Diagramm über den typischen österreichischen Sprecher (siehe *Abb.*) liefert weitgehend ähnliche Ergebnisse, wie die obige Abbildung über einen typischen bundesdeutschen Sprecher.

DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/1-2. sz.



Wie freundlich finden Sie den typischen Österreicher?

Möchte man jedoch die Einstellungsdaten bezüglich der Freundlichkeit in den erwähnten Ländern genauer unter die Lupe nehmen, könnte man sofort feststellen, dass die Spracheinstellungen der Gymnasiasten an der ungarischen Westgrenze zu Österreich gegenüber der Freundlichkeit der Sprecher des Deutschen in Österreich (ÖD) in mehr als 30 Prozent der Fälle nur mit einem 'teilweise' bezeichnet worden waren (siehe Abb.).

Bundesdeutsche Sprecher	Ø	1	2	3	4	5	6
Freundlichkeit / Barátságosság	Ø: 3.39 Σ: 36	4 11.11%	11 30.56%	9 25%	1 2.78%	1 2.78%	10 27.78%

Österreichische Sprecher	Ø	1	2	3	4	5	6
Freundlichkeit / Barátságosság	Ø: 3.4 Σ: 35	3 8.57%	7 20%	13 37.14%	3 8.57%	3 8.57%	6 17.14%

Freundlichkeit der Bundesdeutschen und der Österreicher

Zukunftsaussichten der deutschen Sprache in Ungarn aus der Perspektive der Gymnasiasten an der Westgrenze in Ungarn

Erstaunlicherweise behaupteten in der Online - Befragung im März 2020 mehr als zwei Drittel (über 70%) der befragten Gymnasiasten am Erziehungszentrum in Szombathely, dass die deutsche Sprache in der Zukunft sowohl im Unterricht und in der Arbeitswelt als auch im Tourismus an Bedeutung gewinnen wird. Nur im Bereich der Medien wird die Zukunft des Deutschen laut Meinungen der Probanden an Bedeutung verlieren. Schließlich reagierten die Befragten auf die offene Frage, ob die Nähe zu Österreich an der Westgrenze dazu beitrüge, die

deutsche Sprache in der Zukunft leichter erlernen zu können, insgesamt sehr positiv. Diese Meinungsäußerung unterstützten sie mit der Tatsache, dass durch die Nähe zu Österreich auch die Chancen für das Erleben und das Aneignen der deutschen Sprache (oder der österreichischen Standardvarietät) größer sind.

Zusammenfassung

FremdsprachenlehrerInnen übernehmen heutzutage bildungspolitisch gesehen – gerade in der Sekundarstufe II – eine sehr wichtige Rolle, da sie angehende Studenten und Studentinnen, junge Erwachsene und spätere Berufstätige für andere Kulturen sensibilisieren sollen, indem sie möglichst früh Interesse, Verständnis und Toleranz für eine „fremde“ Sprache erwecken und für die Menschen, die sie sprechen. Andererseits üben Familiensprachen, „früh erlernte“ Sprachen, bzw. „mitgebrachte“ Sprachen nicht nur auf die Effektivität der Schüler beim Aneignen einer neuen Sprache eine besonders positive Wirkung aus. Anhand von Untersuchungen im soziolinguistischen Bereich können sie auch die Einstellung der Lernenden gegenüber einer Sprache oder einem Sprecher positiv beeinflussen. Die empirische Studie / Dissertation zielt im Wesentlichen darauf ab, zu erfahren, wie ungarische Gymnasiasten und Studenten an der österreichischen Westgrenze in Ungarn (in Sopron, Szombathely und Győr) gegenüber der deutschen Sprache (Standardvarietät des Deutschen) und deren Sprachvarietäten (bzw. regionalen Sprechlagen), gegenüber Österreich, den ÖsterreicherInnen sowie gegenüber ihrem Deutschunterricht in Ungarn eingestellt sind.

Literatur

CASPER, Klaudia: *Spracheinstellungen: Theorie und Messung* In: HSSK 6 (Heidelberger Schriften zur Sprache und Kultur, Bd. 6), Books on demand, Norderstedt, 2002.

SCHRADER, Friedrich-Wilhelm–HELMKE, Andreas: *Determinanten der Schulleistung*. In: SCHWEER, Martin K. W.: *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*, Springer Verlag, Bern, 2019, 285–302.

KNIPF-KOMLÓSI, Elisabeth: *Wandel im Wortschatz der Minderheitensprache: Am Beispiel des Deutschen in Ungarn* In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik (Beihefte 145.) Franz Steiner, Wiesbaden, 2011. [30.12.2020.] http://real-d.mtak.hu/506/4/dc_98_10_doktori_mu.pdf.

KNIPF-KOMLÓSI, Elisabeth–MÜLLER, Márta: *Deutsche sind hilfsbereit, aber verschlossen. Affektive Komponenten der Einstellung ungarndeutscher Jugendlicher zur deutschen Sprache und ihrer Sprecher*. In: Kegyes, Erika–Kriston, Renata–Schönenberge, Manuela (Hg.): *Sprachen, Literaturen und Kulturen im Kontakt : Beiträge der 25. Linguistik- und Literaturtage der GeSuS, Miskolc/Ungarn 2017*. Hamburg: Dr.- Kovač-Verlag. (=Sprache und Sprachen in Forschung und Anwendung), 2019.

- LENZ, Alexandra N.–GLAUNINGER, Manfred (Hrsg.): *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert: Theoretische und empirische Aspekte mit einem Fokus auf Österreich*, (Wiener Arbeiten zur Linguistik 1) Vienna university press, Wien, 2015.
- MÜLLER, Marta: *Die Situation des Schulwesens für die deutsche Minderheit in Ungarn*, In: KOSTRZEWA, Frank–RADA, Roberta V. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn*, Schneider Verlag, Hohengehren, 2010, 74-117.
- ÖZKUL, Senem: *Erfolgsfaktoren beim Englischlernprozess aus Sicht von mehrsprachigen Gymnasiasten mit Migrationshintergrund*. In: WITZIGMANN, Stéfanie–RYMARCZYK, Jutta (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Chance: Herausforderung und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit*. Peter Lang, Frankfurt u. a., 2015, 251–270.
- VENUS, Theresa–REIMANN, Daniel–RÖSSLER, Andre (Hrsg.): *Einstellungen als individuelle Lernervariable*, Narr Francke, Tübingen, 2017.

Abstract

Foreign language teachers play nowadays a very important role in education (especially in secondary and at higher education) as they can draw attention “in time” among students, young adults and prospective professionals to other cultures, to a foreign language community and / or to the foreign language itself. On the other hand, the so-called family or “familial languages” or languages “acquired as part of an early learning process” or the so-called “brought with us” languages – in the acquisition of a new language – have not just positive effects on the efficiency of foreign language learners. Based on researches in the field of sociolinguistics in the last ten years, all of these can also influence positively student’s language attitudes towards a language or the speaker himself. The main goal of the research is to establish facts along the Hungarian – Austrian border and related to the situation of language attitudes in this Region. It aims also to describe attitude changes in addition to the German language (language culture, regional speaker styles and registers, German language lessons) mainly in High Schools, but also at a university level.



Százötven éve, 1871. február 2-án halt meg Eötvös József, főiskolánk névadója.

Judit Kelemen

**RECONSTRUCTION OF MUSIC EDUCATION
UNDER KING MATTHIAS IN SÁROSPATAK
BASED UPON THE SZALKAI CODEX**

The origins of the Szalkai codex

The Szalkai Codex is actually a composite volume, that is, six hand-written 'booklets' in Latin, related to astronomy, philosophy, poetry, rhetoric, law and music, made in the same size and bound together later into a volume. The booklets, structured according to the content of the curriculum were made by László Szalkai, a fifteen years old pupil of the Patak Parish School. According to these school notebooks containing non-elementary knowledge, he attended school in Patak during the school year of 1489/90 under the tuton of János Kisvárdai, who began his studies at the University of Krakow in 1481 as a student of the *facultis artium*, where he obtained his bachelor's (baccalaureate) degree in 1484.¹

László Szalkai's career was full of contradictions: almost immediately after finishing his studies, he joined the court, building a distinguished career in both secular and ecclesiastical terms, and as an influential figure in political life, he eventually held the position of Archbishop and Chancellor of Esztergom when he lost his life in the Battle of Mohács. He must have received the foundations for his high-level humanist education that saw his life career through and was recognized by his contemporaries, and the impulse to continuous self-education at the Patak School.

In Patak at the end of the 15th century, education continued at the usual 'levels of learning' in the parish schools of that time. The main task for the first, most populous group of pupils was to acquire reading necessary for general knowledge, numeracy, and the basics of Latin and the melodic treasure of Gregorian chant. Fewer students studied in the second group, where they first immersed themselves in the mysteries of the Latin language, and only a few particularly interested and receptive students had the chance to get acquainted with works written in the Latin-language on different topics, and to achieve success in an intellectual occupation at a higher level after finishing their studies and in the possession of this classical education. Students in the third group helped with discipline and were given a variety of smaller tasks to teach in the lower years.²

¹ SARBAK Gábor, szerk.: *Szalkai-kódex; Szalkai László esztergomi érsek iskoláskönyve*, facsimile kiadás. Esztergomi Főszékesegyházi Könyvtár–Sárospataki Római Katolikus Egyházi Gyűjtemény, Esztergom, 2019. XI. footnote no. 11. (Later SARBAK, 2019.)

² MÉSZÁROS István: *A Szalkai-kódex és a XV. század végi sárospataki iskola*, Akadémiai, Bp., 1972, 45–52. (Later MÉSZÁROS, 1972.)

As it was common practice in Patak, students in secondary education learned by the method of copying-explaining: they received a basic text for home-based copying for each subject, and while learning the teaching material at school, they had the opportunity to listen to additional explanations, teacher responses to their questions, and take notes (on the margin or between the lines) if necessary, and write the exercises they were expected to do on their own (e.g. looking for synonyms) in their notebooks. This type of teaching with the explanatory method, the so-called ‘Scholastic-verbal’ procedure was commonly used all over Europe.³ The Szalkai Codex is a specific product of this educational system: the central basic text serves as a textbook, and the notes made by the students and the exercises done by them on their own serve as a booklet.

Six of László Szalkai’s school notes have survived: these were made in 1489 and 1490, and they were put together side by side (not according to the order of origin), bound in a single volume. While preparing the school notebooks, the students fitted together four or more sheets of double paper (fasciculus), and when they had written all over the paper, they started a new fasciculus. The related fascicules stitched together gave a whole school curriculum. The young Szalkai prepared his booklets very carefully: the size of the mirror image is uniform on each sheet, but the density of the writing form, the number and length of the lines are different. Gábor Sarbak sees an explanation for it in the writing technique of that time: when a new fasciculus was started, inevitably, there was a difference from the previous one.⁴

The end of the copying of the individual study materials (booklets) was mostly closed by Szalkai by marking the exact date. Where only the year is given (the chapter on music) or the date is missing (the chapter on astronomy, but the year can be inferred from the text), the pupil planned to continue the note – it can be concluded on the basis of the partial incompleteness of the given curriculum and the pages intentionally left blank. At the end of the chapter on music, the following note can be read: *Et sic est finis per Ladislaum de Zalka quia exemplar non habuit ultra. In Pathak sub Iohannis baccalaurei practica 1490.*⁵ {“I have finished writing, I, László Szalkai, because I do not have a sample copy of the others. In Patak, under the guidance of János Baccalaureus, in 1490.”}⁶

In connection with the texts closing a chapter, Mészáros calls our attention to the fact that if the notes had been made in a monastic school, the clauses would have indicated which monastic school it was about.⁷ However, no such remark can be found at the end of any booklets, either.

³ DOBSZAY László: *Zeneoktatás és zeneelmélet*. In: Rajeczky Benjámin, szerk.,: *Magyarország zenei története I. Középkor*, Akadémiai, Bp., 1988, 141–164, 151. (Later DOBSZAY, 1988.)

⁴ SARBAK, 2019. XVIII.

⁵ In the second part of BARTHA, Dénes: *Szalkai érsek zenei jegyzetei monostor-iskolai diák korából (1490)*, Magyar Nemzeti Múzeum, Bp., 1934. he publishes the corrected version of the entire musical material according to classical spelling. In our study, all the Latin quotes associated with the musical section are given according to this text. (Later BARTHA, 1934.)

⁶ MÉSZÁROS István: *Egy fejezet a sárospataki iskola 15–16. századi történetéből*. In: *Pedagógiai Szemle*, 1971/4. 293–300. 294. (Later MÉSZÁROS, 1971)

⁷ MÉSZÁROS, 1972. 26.

There is no information available about the reasons for having the booklets bound together and the reasons for the ordering – presumably the codex reached its final form by Szalkai’s own decision and on the basis of his own instructions.

On the basis of the titles of the booklets, the question that arises only in today’s reader is: what logic prevailed in the content of the curriculum in education? In the lower grades of medieval schools, students learnt the first unit of the seven liberal arts (*septem artes liberales*), the *trivium* (*grammatica, rhetorica, dialectica*), and acquired the other knowledge at a higher level during secondary education (*quadrivium: arithmetica, geometria, astronomia, musica*). At the same time, classical education cannot always be refined as an *ars* of the seven free arts. According to Mészáros, “[...] the complex domains of knowledge (*grammatica, dictamen, computus*) crystallized in European schools are better suited to map the domains of classical education {...}. However, classical education itself – in a way that can be clearly traced back to the content of these complex domains of knowledge – underwent a major change at the turn of the 15th-16th centuries: it became more complete, richer and new in colour with the new elements of humanistic literacy.”⁸ In other words, we can see that it is about an interrelated, indispensable set of basic sciences in its elements, which, as a general intellectual knowledge, equips the scribes to be able to fill successful secular positions requiring literary knowledge. As Mészáros put it, “it is not an elementary foundation material, nor is it the curriculum of general secondary education, but it is in contact with the *ars* faculties of the universities, *belonging to the upper section of the European secondary level of schools*.”⁹ By the end of the Middle Ages, the word “clerical” was no longer used in the meaning of a priest or a seminarist, but it was generally understood to mean a learned man. Those preparing for secular careers sat at the school desk among the students studying the clerical curriculum as well.

The notes of the Szalkai Codex show that students had the chance to succeed in the curriculum and to complete their studies successfully if they had very strong reading and writing skills and a high level of knowledge of Latin and grammar. In the case of Szalkai, we don’t know if he pursued any further studies at a university, but it is known that he achieved an outstanding career, whether by secular or ecclesiastical standards. We believe that the Patak school and the intellectual environment there (first of all, praising the person and the teacher personality of Kisvárdai) provided him with a proper motivation. Kisvárdai is believed to have taught the students of the parish school from his self-copied notes in Krakow, thus conveying the most up-to-date knowledge and the spirit of the University of Krakow as well. Mészáros¹⁰ points out a number of specific correspondences between the philosophical endeavours, the written works of

⁸ Uo. 47

⁹ MÉSZÁROS István: *Egy tankönyv ötszáz éve: a Szalkai-kódex*: Előadás a Sárospatakon 1989. május 3-án tartott tudományos konferencián. In: Mészáros István (kiad.): *Művelődéstörténeti tanulmányok 1960–2009*. Eötvös József Könyvkiadó, Bp., 2010. 64–72, 66. (Later MÉSZÁROS, 2010)

¹⁰ MÉSZÁROS, 1972. 95–100.

the eminent scholars of the time, and the notes of the Szalkai Codex. Copying by students, as was mentioned earlier, was a general technique for transferring knowledge: the teacher often made his students copy his own school notes, and thus often passing on theoretical discussions of even several centuries which were often out-of-date. It also happened that beside the original body text additional notes (glossaries written by a former pupil on the margin) were copied by a later student, and his notes were squeezed in between the lines in small letters. We can see this in Szalkai's booklets as well. To justify all this, let us mention a funny contribution. Codex analysts "catch" the young Szalkai making errors, miswriting or find fault with his writing several times. But was there always fatigue, inattention or inaccuracy in the background? Szalkai himself points out a much more prosaic reason when he says the following on September 14, 1489: "Whoever you are who reads this, you will obviously not praise me, but you are not to scold me, either, for finding so many errors. In fact, they are not due to speed of my pens, but due to the wrong entries in the specimen."¹¹

Teacher explanations and all the other additional illustrations and remarks served to ensure that outdated views were filtered and modern knowledge was transferred – so tradition and innovation appeared together in Kisvárdai's pedagogical practice, as teacher explanations might sometimes have gone well beyond the original text serving as a starting point.

There is an unanimous opinion about the writing form of the notes: i.e. it is the work of a very skilled writer who was used to writing regularly. This is particularly interesting in the case of sheet music examples, but this will be discussed later. Szalkai also decorated his notes to his liking as he copied the body material: he drew initials in certain chapters, but he frequently used highlighting with rubrum in texts written in brown ink. If necessary, he drew explanatory figures (an illustration in contemporary schools) – if he had a demanding pattern in front of him, he usually succeeded himself as well.

The chapter on music theory

The parish schools of the time were usually adjacent to the parish churches, and one of the pupils' important tasks was to participate in singing at church masses, various church ceremonies and funerals. Accordingly, even pupils at the first level of education received music education as well: their curriculum included liturgical songs. The daily practice of attending church ceremonies required the school to provide musical preparation to help students to cope with the task of singing in a choir together with adults at an appropriate level. Although they became involved gradually in singing the musical repertoire at the pace as their vocal skills progressed, this could not function by merely learning songs by ear. It was common practice that children had to note down the upcoming songs, especially before Sundays and holidays, and sometimes at other times as well. In

¹¹ Uo. 329.

other words, the ‘science’ of music writing and reading was an integral part of school education, and its application became a daily practice.¹²

A special feature of the music chapter of the Szalkai Codex is that the body text contains numerous examples of sheet music, and besides, the sheets are interspersed with several notes, which were added to the margins, given as an explanation or dictated as a result of discussing it in the lesson. Like Szalkai’s handwriting, Szalkai’s musical notation is a cursive notation suitable for taking school notes, which indicates quick, skilful movements as opposed to childish drawing. Again, we should refer to the method of teaching in the parish schools. Obviously, this level of musical writing-reading can be achieved only through daily practice, and this requires not only singing but ear training as well.

In city schools there were lectures on the subjects of the *trivium* almost every day except for the days of singing and music education besides the holidays. The statute of Várad, for example, ensured extra time for musical notation,¹³ but at the same time it gave special permission to teach philosophical or other skills for the days of singing.¹⁴ We can rightly assume that besides the singing exercises, the development of musical skills was also laid great emphasis on in the Patak School in the case of students who were suitable for this and were interested in it. Young Szalkai was definitely one of them. In Janka Szendrei’s view, with regard to its writing form, the Szalkai Codex is a Hungarian phenomenon. “By the end of the Middle Ages, the Hungarian note signal became more and more usage writing: running musical notation suitable for making quick, private notes. There is no European example for a similar development in liturgical material (merely the sheet music of certain German, paraliturgical songs in songbooks show a cursive technique). The Hungarian cursive notation as a part of learning reading and writing was acquired by Hungarian pupils as early as elementary school age, as shown by the school notes made by László Szalkai, later Archbishop of Esztergom as a pupil in Patak from about 1490.”¹⁵

Although by this time it was already common to use the four-line staff system in Hungarian cursive notation, in the northern parts of the country the use of five lines was typical of metzigot book writing.¹⁶ Szalkai’s sheet music system is dominated by the five-line staff system, and in some melody examples and his own additions he uses the four-line staff system. However, interestingly enough, once he he copies the body text on two, three, four and five line staves as well.

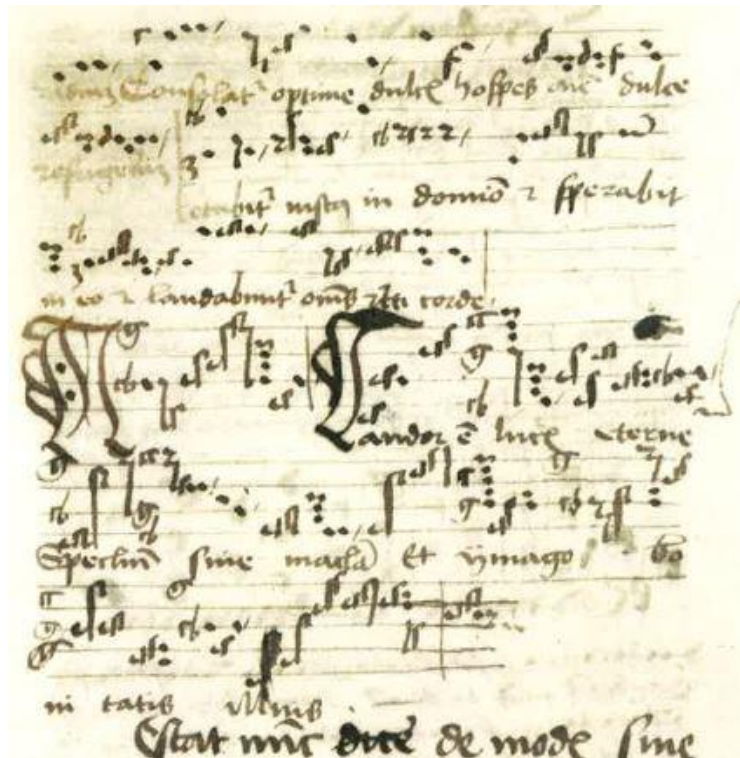
¹² DOBSZAY László: *Magyar zenetörténet*, Gondolat, Bp., 1984. 45. (Later DOBSZAY, 1984.)

¹³ Uo. 95.

¹⁴ BÉKEFI Remig: *Az oktatásügy állapota (1301–1526)*. In: Czobor Béla–Szalay Imre, szerk.: *Magyarország történeti emlékei az 1896. évi ezredéves országos kiállításon*, Gerlach Márton, Bp., 1901. 2. kötet, 278. (Later BÉKEFI, 1901.)

¹⁵ SZENDREI Janka: *Gótikus notációk*. In: Dobszay László: *A gregorián ének kézikönyve*, Editio Musica Bp., 1993. 156–164, 162. (Later SZENDREI, 1993)

¹⁶ DOBSZAY László: *A magyar Graduál-irodalom első emléke*. In: *Magyar Könyvszemle*, 98/2. 100–112. itt: 100. (Later DOBSZAY, 1982)



The use of line system-fragments (fol. 39v)

He mainly works with placing a double clef (C- and F-clef, or C- and G-clef), but he is not consistent in this respect, either. However, we know that he had to follow the marking of the body text while copying. He uses *custos* only in long-winded “educational songs” (e.g. fol. 42v and 43r), as his examples of sheet music are mostly fragments of known Gregorian chant, melody onsets. Janka Szendrei draws our attention to the vertical notation of a descending group of neumes and ligatures, which results in a peculiar, concise way of notation typical of writing form.¹⁷

On the other hand, the skill of reading and writing music acquired during elementary education but at an advanced level makes sense only if it goes together with theoretical knowledge. However, music theory did not belong to elementary literacy, so it became available only for interested students studying at a higher level. Even at this time, a distinction was made between a *musicus* (a person who is knowledgeable about music) and a *cantor* (singer). Several little verses, phrases of that age survived which emphasize the need for a singer to receive music theory education and have craftsmanship. Szalkai also formed

¹⁷ SZENDREI Janka: *A Szalkai-kódex kottairása*. In: *Magyar Zene*, 25/2. 185–194.; 186. (Later SZENDREI, 1984)

strong opinions about it, e.g. *Bestia non cantor, qui non canit arte, sed usu. Non vox cantorem facit, artis sed documentum.* (fol. 31v) {It is an animal, not a singer, who, without knowing the *ars*, sings by *usus*. It is not the voice that makes the singer, but the knowledge of the *ars*.}

In addition to arithmetic, geometry and astronomy, music theory was also among the subjects of *quadrivium*, as the ancient sages were already aware of the mathematical relationships and mathematical proportions of certain musical phenomena. Greco-Roman literacy ranked music among the *artes liberales*, and a considerable part of this knowledge ‘passed down’ to the Middle Ages as well. The practical application of knowledge also played an important role in continuing studies at a higher level. Accordingly, the unity of theory and related practice illustrated by concrete melody examples manifest itself in the structure of the music chapter of the Szalkai Codex. The curriculum deals exclusively with excerpts from the *musica plana* (monophonic Gregorian) although at that time the new polyphonic style in the Netherlands was already represented by significant masters (e.g. Dunstable, Dufay, Ockeghem). The theory of *musica mensuralis* (polyphonic music that expresses a period of time) does not appear in the codex, therefore Kisvárdai’s educational concept also received some criticism.¹⁸ We believe that it is a little hasty to formulate such a strong opinion based on only one note on music preserved accidentally, because in order to do so, we would have to be exactly familiar with the full ‘syllabus’ of the Pataki school, or at least the curriculum for the upper years. The planned continuation may be suggested by the closing of the chapter quoted earlier (“since I have no specimen of the others”). However, there are several references to mensural music in the note (see below), therefore we can assume that Kisvárdai had related music knowledge, but at this level of transferring teaching material, the teaching of the *musica plana* forms a whole and entire unit, the reception and practice of which meant a regular and time-consuming task for students.

Dobszay further argues that “[...] a fragment of a dissertation that came to light recently demonstrates that the theory of polyphonic, mensural music has also come within our horizons.”¹⁹ We believe that polyphony can only be taught through sounding music examples. We have no data on the number of the staff of the Patak School, the choir’s repertoire, the capabilities of the singers, the instrumental conditions of the church, or anything that could shed light on the suitability of the conditionalities of the school of this kind.

In relation to the text of the chapter on music theory, Dénes Bartha states that it is “more accurately {one} textbook on music theory which survived in Szalkai’s handwriting.”²⁰ As for the source, he lists various medieval, handwritten musical treatises that preceded the era of Szalkai by one-two decades as possible basic texts, since he assumes a compilation according to common practice in other such writings of the era. He elaborates on the works of music theorists who may have taken over the text, but he cannot fully attribute it to any

¹⁸ “General content limitation”. In: BARTHA Dénes: *Szalkai érsek zenei jegyzetei monostor-iskolai diák korából (1490)*, Magyar Nemzeti Múzeum, Bp., 1934, 14, 344. (Later BARTHA, 1934)

¹⁹ DOBSZAY, 1984. 95.

²⁰ BARTHA, 1934. 9.

author: “{...} a music theory textbook compiled with certain independence in terms of the material and layout, and no consistent insistence on a single author. {...} However, the more or less literal correspondences revealed in the details determine the place of the Szalkai compendium quite precisely among the sources of music theory of the Middle Ages: they shed light on his wide reading, judgment, and musical orientation.”²¹ While examining text correspondence with a careful, philological method, Bartha finds most correspondence in relation to the music writer, Johannes Hollandrinus, but all from a secondary source, with Hollandrinus being cited in others’ works. He writes the following about the identity and works of the theoretician: “The personality of Johannes Hollandrinus is even more problematic {...}. Only one (manuscript) piece of work of this Hollandrinus is mentioned in the bibliography of music history,... the text of the manuscript is unpublished and unavailable for research.”²² However, research of one of the major international projects in recent years has explicitly linked the music material of the Szalkai textbook to the Hollandrinus tradition, identifying the volume entitled as “*Tractatus ex traditione Hollandrini*”.²³

What do we know about Johannes Hollandrinus today? The Flemish philosopher and music theorist is believed to have been born in Monickedam, near Amsterdam, studied at the University of Prague and graduated in 1355 with a baccalaureate degree. He is also believed to have studied in Oxford. In 1368 he received his doctorate in Prague, and in the following year he was appointed dean there. Although his musical treatises have not survived, he is considered to be the author of the writing entitled *Musica* cited so often – mainly due to the further development of the Gregorian chant and the Guidonian hand and his novel ideas with regard to the intervals and the peregrine tone (*tonus peregrinus*).²⁴ The time of his death is unknown, but in Ward’s view, the statement of a study published in 1977 can be accepted, according to which the last data that mention the name of Hollandrinus in Prague are from 1371, so this date is probable the year of his death.²⁵ Hollandrinus’ 12 educational verses are also included in the notebook as a commonly used mnemonic device in the era.

In the introduction to the music chapter, the body text clearly explains the purpose of writing the study – among others, “[...] The main argument is in Aristotle’s words: to educate children not only in useful and directly necessary sciences, but also in arts they can take delight in such as music. Music can make people feel happy.”²⁶

²¹ Uo. 11.

²² Uo. 11.

²³ CZAGÁNY Zsuzsa–PAPP Ágnes: *Késő középkori zeneelmélet és gregorián gyakorlat. A Hollandrinus-traktátusok zenei hátországa*. In: KISS Gábor, szerk.: *Zenatudományi Dolgozatok 2013–2014*. MTA BTK Zenatudományi Intézet, Bp., 2016, 13–34, 31. (Later CZAGÁNY–PAPP, 2016.)

²⁴ BALENSUELA, Matthew: *Johannes Hollandrinus*. In: SADIE, Stanley: *Grove Music Online*, 2001. [2019. 08. 09.] <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.2242637> (Later BALENSUELA, 2001)

²⁵ WARD, Tom: *The Theorist Johannes Hollandrinus*. In: *Musica Antiqua 7*, Acta Scienteficta, Bydgoszcz, 1985, 575–598, 579. (Later WARD, 1985.)

²⁶ MÉSZÁROS, 1972. 177.

After that ‘Aristotle’s Four Causes’ are elaborated on with regard to music theory: *causa efficiens* (about initiators, ‘pioneers’), *causa materialis* (about matter), *causa finalis* (about its purpose, utility, significance), *causa formalis* (about the organizing principle and methods). In connection with the origin of music theory, e.g. we can read about Pythagoras’s famous visit to the blacksmith’s workshop, as a result of which he discovered the arithmetic basis of music by chance. Furthermore, the text also mentions all those who ‘created’ music theory: besides Boethius, Guido of Arezzo and Johannes Muris, Pope Gregory and Bishop Ambrus are also among them.

While explaining *causa finalis*, it mentions the worship of God as the most important aspect, followed by the teaching of St. Augustine, who lists music among the four necessary kinds of knowledge of the clerics. In addition, it also refers to its delight-giving role and the significance of ‘ornamenting and embellishing the world’ (*potest dici ornatus mundi*; fol. 31r), ‘because being in harmony with the circular motion of the celestial bodies delights the student in a natural way.’²⁷ In addition to its overall impact on people, enrichment of emotions and character, it also emphasizes its encouraging power in battles, a feature that was also taken from the statements of the ancient sages by contemporary treatises. This is followed by some thoughts that summarize why it is important for a student, teacher or priest to know the *ars* of music. In this paragraph we can read the little verse by Hollandrinus quoted earlier, which makes a distinction between instinctive and conscious singing in a rather harsh way (*Bestia non cantor...*; fol. 31v), but the thought with the same content that follows is not gentle, either: *Ex quibus sic positus sequitur, quod qui vult esse et non solum dici cantor, non debet solum boare, sed etiam scire musicam {...}* (fol. 31v). It compares singing without musical interpretation to yelling, screaming.

About the division of the part on the material of music theory (*causa materialis*) (*musica cromatica, musica dyatonica and musica naturalis*), together with the related Plato quotes, Bartha states that this was considered to be outdated in the era of Szalkai as well. “This remnant of the speculative approach to ancient Greek music theory stands out in the content of the treatise: it seems to be peculiarly archaizing in its summary of otherwise practical purpose.”²⁸ At the same time it is worth pointing out the idea of the concluding paragraph of *causa formalis*, in which musical ignorance is likened to illiteracy in the body text (*huius artis ita turpe erat musicam ignorare, sicut nunc literas alphabeti*; fol. 32r) in the same way as Kodály will do in 1941: “Today’s literacy is inconceivable without writing. [...] Anyone who cannot read music is a musical illiterate.”²⁹

²⁷ BARTHA, 1934. 17.

²⁸ BARTHA, 1934. 184.

²⁹ KODÁLY Zoltán: *Éneklő ifjúság: Bevezető cikk a folyóirat első számában*. In: KODÁLY Zoltán: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. (Sajtó alá rendezte és bibliográfiai jegyzetekkel ellátta Bónis Ferenc.) I. kötet, Zeneműkiadó Vállalat, Bp., 1982. 117–118, 117. (Later KODÁLY, 1982.)

The structure of the music theory chapter, following the introduction detailed above, follows the following logic (fol. 32r):

1. the basics of music: pitch symbols, notes, solmization hand and mutation;
2. the types of chants (regular – irregular; enharmonic – diatonic – chromatic), and the division of notes, intervals, altered notes;
3. the eight church modes and the related liturgical songs.

Thus the curriculum of music theory, the main part (*principale executivum*) begins with a summary of the basic knowledge of music. Mészáros calls our attention to the related principle: “{...} People who do not know the basic concepts cannot get to the knowledge of music theory. We must discuss what should come first earlier.”³⁰ However, he immediately clarifies the content of the quote: “When we read this axiom, the principle of graduality, the idea of going from the easier part to the harder one comes to our mind. However, this is not what it is about: the need for rational elaboration in scientific discussion is mentioned here, not graduality due to the age of the students.”³¹

First, the letters of the tones, *littera* (they are absolute names in the terms of our music education today, although the actual pitches were not yet determined according to the practice of the time) are included in the curriculum, starting from the Greek gamma, i. Γ a b c d e f g (*quod musica a graecis primordialiter est inventa*; fol. 32v) {because music was originally invented by the Greeks}, but later emphasizing the use of Latin letters (*quod ipsa musica a latinis est translata et ab eisdem regulariter consummata*; fol. 32v). {because it was translated and developed to a system by the Latins. He considers the knowledge of musical letters to be the key to understanding musical *ars*. Bartha draws our attention to an almost literal correspondence with the analogous part of one of the contemporary treatises examined, “in which he compares the use of musical keys (*claves*) to the role of a key inserted in a door lock.”³² This is followed by the presentation of solmization syllables in the hexachord tonal system (*ut re mi fa sol la*) according to contemporary music theory by matching them with the *littera*, the application of which to the whole scale results in three types of hexachords: *cantus naturalis* based on C, *cantus mollis* based on F with the use of *b rotundum* and *cantus duralis* based on G with the use of *be quadratum*. To do this, it is necessary to clarify the equal roles of *b-rotundum* and *b-quadratum*, which results in the “two-facedness” of the tone, distinguished as b and h in the Hungarian language territory, but with the same name here and aims at avoiding the forbidden tritone in medieval music theory (*diabolus in musica*). It also introduces the technique of applying mutation to the monochord, a musical illustration commonly used in schools at that time.

Not only does he explain the issue of mutation, the transition from one hexachord to another, and – thus the multiple function of the tones –, but he also illustrates it by the famous figure of the “*manus Guidonis*”, made to record the text of the notebook aimed at supporting the memorization of new knowledge. Benjamin Rajeczky points out that “it is not included in Guido’s

³⁰ MÉSZÁROS, 1972. 85.

³¹ Uo. 186.

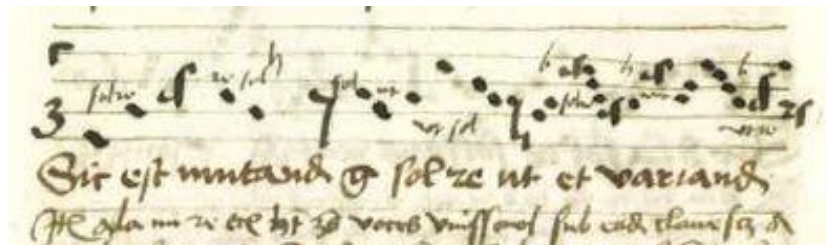
³² BARTHA, 1934. 20.

works, but the so-called Guidonian hand was used later throughout the Middle Ages as an illustration in schools.³³

We are aware that Szalkai's task was not to represent an anatomically authentic hand, but this illustration of his is noticeably clumsier than the previous ones. We do not know a drawing of what standard served as a model for him in the body text, but similar figures from the time (e.g. the Italian drawing from the second half of the 15th century from the library of the University of Pennsylvania presented below) are much more accurate, and they also confirm that the "Guidonian hand" was one of the most widely used visual aids in music education.

In Szalkai's figure there are many explanations and additional notes. According to Bartha, the style of how the text is formulated in the palm of his hand and the nature of the handwriting demonstrate that it is about recording an oral presentation.³⁴ Guido uses the knuckles and fingertips of the hand to mark mutation, placing one tone on each, and reading this spirally, we get all the 22 tones by the "two-facedness" of *b*, suitable for singing.

The notebook then goes on to expound at great length the possibility of various mutations and associated solmization tone changes (e.g., *c-utfasol*, that is, the *c* tone can be *ut*, *fa* and *sol* solmization, depending on as which member of the hexachord it is interpreted, etc.). After a variety of melody examples, once we understand the principle of mutation, memorizing a simple little melody helps us apply our knowledge properly. The melody example below is a kind of "educational little song", which reads: "This is the way of how to change the *sol-re-ut* tones in relation to *g*, i.e. by varying them."³⁵ We can observe the notation of *b-rotundum* and *b-quadratum* in the sheet music as well.



An educational song practicing mutation (fol. 35r)

The notebook carefully explains the use of clefs, which can be of three types, indicating the basic tones of the hexachords and their initials: C, F, and G-clefs. Knowing this is also important because there will be a separate aspect when grouping the tones of the tone system, as we will soon see. While giving full details of the types of scales (*Postquam expeditum est de secundo principale*; fol. 36v), Bartha states that "he tries to incorporate the outdated division

³³ RAJECZKY Benjámín: *Mi a gregorián?* Zeneműkiadó, Bp., 1981. 85.

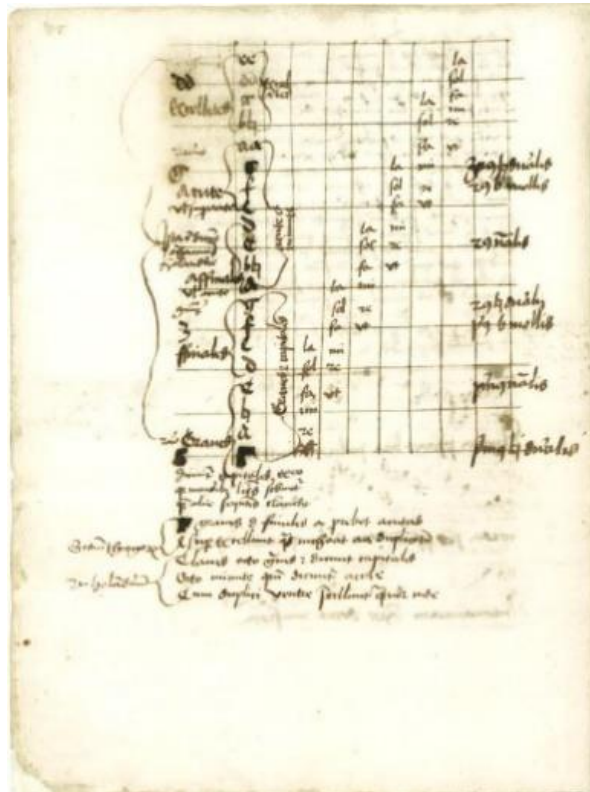
³⁴ BARTHA, 1934. 19–20.

³⁵ DOBSZAY, 1988. 154.

taken over from Greek music theory {...} into the framework of modern theory in such a way that he compares and identifies this threefold segmentation with the three hexachord types [...]. This detail is predominantly an individual formulation of the author of the compendium: [...]"³⁶

The notebook also discusses the theory of the tones and the division of the tone system (*Sequitur iam de clavibus et clavium proprietatibus...*; fol. 37v). According to this, one is today's octave grouping split by eight tones and the other is the grouping by four tones, split into tetrachords. A third grouping separates the tones used to indicate clefs (C, F, G) from the others as well.

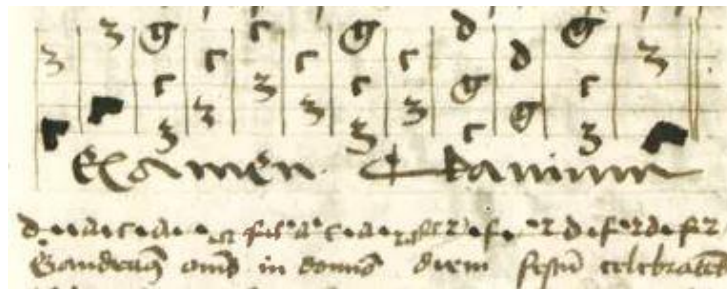
The subdivisions belonging to the knowledge of the previous scales are illustrated in a table closing the logic unit based on the knowledge of the Guidonian hand. Szalkai made mistakes in the note: the fourth hexachord is omitted (*duralis* based on the small g), and the last three hexachords are written slipped by one tone incorrectly (he starts the first two deeper and the third higher). However, the name of Johannes Hollandrinus is mentioned even twice: in the first column and in the note supplementing the table.



The division of scales (fol. 38v)

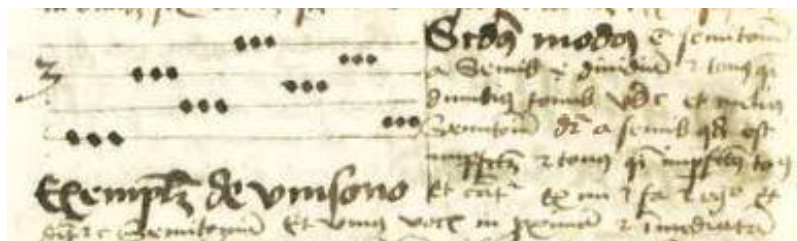
³⁶ BARTHA, 1934. 21–22.

In the tenet of registers, the notebook also deals with the subject of clef changes within the melody. Earlier we have already shown the practical utility of this knowledge, but an explanation of the essence of the technique and a group of melody examples for practicing its application are included in this part of the notebook. Well-known melodies are used to illustrate and explain the phenomenon. In the example below, we can see the table summarizing the transpositions, clef changes, and under it the notations used to represent the introitus beginning with *Gaudeamus omnes* on one line.



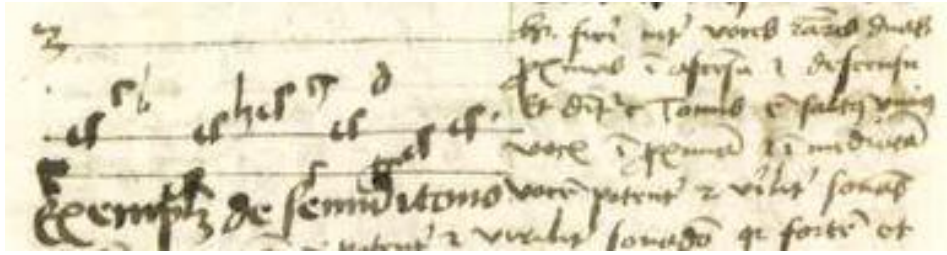
The table of clef changes as well as the beginning of *Gaudeamus omnes* (fol. 39r)

The unit on intervals (*Restat nunc dicere de modis, sive formis musicae* ..., fol. 39v) teaches all intervals within an octave, even the missing tritone in the hexachords and the two kinds of seventh are also discussed. He calls the perfect prime used in today's Hungarian music education *unisonus*, and teaches the sixth connected to the fifth in its name as well as a semitone and a tone (*semitonium cum dyapente, tonus cum dyapente*).



The melody example of the unisonus (perfect prime – fol. 40r)

For each interval he determines the exact nature of the interval. In the case of the perfect prime, it reads as follows: *uno sono plurium notarum in linea vel in spatio saepius repetitorum* (a single tone noted down several times in the staves or repeated several times over time). In addition to the definitions, he provides examples for all the possible occurrences of intervals. The use of *b-rotundum* and *b-quadratum* can be clearly seen in the melody example of the minor second (*semitonium*) as well.



The melody example of the semitonium (minor second – fol. 40r)

Explanations of intervals strange in the hexachord note system (tritone and seventh) are also included in the notebook. This is particularly important for us because, in the introductory comments of the explanation, the following remark is added to the three unused (*inusitati*) intervals: *qui magis serviunt musicae mensuratae, quam simplici* (fol. 41v) {they serve mensural music to a greter extent than the simple one}. A few lines later, he uses the words *simul* (concurrent, consonant) and *successive* (following one another). However, we cannot talk about consonance in the case of monophonic simple Gregorian chants. He also notes that there is consonance in mesural music and not in the Gregorian chant. (*Si simul, tunc magis respicit musicam compositam, id est mensuralem, quam simplicem* fol. 41v.) These seemingly small comments, however, suggest that although the current curriculum does not deal with the consonance of intervals, there is a reference to polyphony in it. This unit is also closed by a memoriter educational song (*Ter trini sunt modi ...*), the text of which begins in Dobszay's translation like this: "Each song is made up of three kinds of intervals three times, i.e.: major second, minor third, major third, fifth, minor sixth, major sixth. The octave is added to these. This educational example is good to know for those who take delight in these as well."³⁷

³⁷ DOBSZAY, 1988. 156.



A detail of the memoriter educational song helping to learn intervals (fol. 42v)

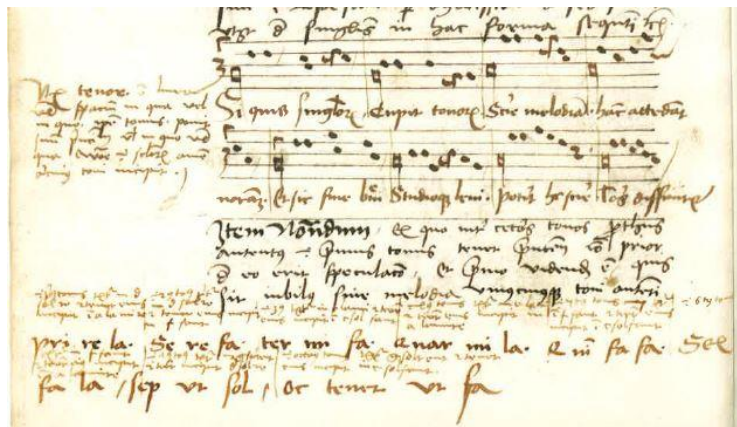
The largest part of the music chapter of the Szalkai Codex deals with church modes: it is the text segment between 46r and 63v and related melody examples (*Expeditis tribus principalibus, videlicet clavium...*; fol. 46r). In addition to the knowledge of music theory, the immediate and practical application and necessity of the topic is most apparent in this chapter: it is explained by the obligation of the students of the parish schools to perform church duties. What exactly did that mean in terms of musical expectations? “Of the melody models included in the curriculum, psalms were the most important ones, because most of the hymns are made up of psalmodizing, and anyone who knows this can already sing a lot with the choir. Psalm learning could be followed by memorizing and following from the music sheet the hymns, simpler antiphons and the constant parts of the service, etc. and then by the more and more complex movements.”³⁸ “{The Hymn} is primarily made up of recited texts: psalms recited together and alternately, and the readings declaimed by the reader. But the psalms are always linked with a musically coordinated frame verse, an antiphon [...]”³⁹

The rule of division of melody models, psalm tones valid even today as well as the modal interpretation of the seven-tone scales based on various basic

³⁸ DOBSZAY, 1984. 46.

³⁹ Uo. 51.

tones are mentioned first in the multi-authored treatise titled *Alia musica* from the 10th century.⁴⁰ The text of Szalkai begins, as usual, with the clarification of concept (*tone*) (triple meaning: whole interval, melodic pattern and tonality). It also explains the difference between *cantus regularis* and *cantus vulgaris*, as well as the nature of authentic and plagal modes. In addition to the starting tone and the final, he highlights the role of the range in determining the mode as well as the cadence tones (*punctum*). In each case, the theoretical explanation of the system of eight psalm tones is illustrated by Gregorian melody examples (besides the beginning of the psalms melodies accompanied by details of antiphon). He uses an educational song again to help memorize the Psalms.



An educational song for learning psalms tones (fol. 48v)

In a brief remark, he makes a comparison between the musical material associated with Pope Gregory's name and the Ambrosian melodies, and then he briefly introduces the *tone vulgaris* and the *tonus peregrinus*. However, the comparison between the antiphon and the psalm in proper mode is important musical knowledge in terms of practice. From the first paragraph of the chapter, he consistently uses the vowel abbreviation (Euouae) of the text *differentia*, that is, *saeculorum amen*, both in the text and the melody examples. However, several cadences [...] belong to the psalm formula of each tone, which serve to coordinate it with the beginning of the subsequent antiphon melody. Because there is only one final for the antiphons of a tone, the psalms have only one opening formula (*initium*) in each tone. However, antiphons have many different opening formulae.⁴¹

Dénes Bartha counts 155 liturgical hymns (not including differentias and similar closing formulas) in the Szalkai notebook, and mentions 47 pieces that are missing in today's liturgy.⁴² In contrast, Dobszay mentions nearly 300 melo-

⁴⁰ RAJECZKY, 1981. 81.

⁴¹ DOBSZAY, 1988. 158.

⁴² BARTHA, 1934. 29.

dy examples noting that there are often several item references belonging to Bartha's number. In examining the treasure of melodies, he also states that besides the other melody examples (introitus incipits, responsorium details) the antiphonic melodies stand out greatly in terms of number among the citations of the notebook.⁴³

As for the origin of the melodies, correspondence typically with the northern sources, similarities with the Polish and Czech traditions can be detected,⁴⁴ but Dobszay also states: "{...} but while the Czech, Polish and Moravian sources (and the Anon. XI tractatus) describe this melody relative to a final, we can find a transposition in the Szalkai Codex (similar to Hungarian sources)."⁴⁵ We can give two explanations for this.

1. We have already mentioned the full-fledged cursive writing techniques of all the sheet music pictures, high-quality energetic note-taking, and the use of the techniques of clef change in the curriculum. We believe that in the case of choosing the clef change appropriately copying (and thus transposing) even a completely unknown musical material is an extremely easy task for such an experienced notator as well.

2. What was described in the previous point was implemented by the author of the sample given to Szalkai, thus Szalkai really just copied it.

However, another question arises: why are these northern melodies included in the notebook with typical Hungarian notation? According to Janka Szendrei: "In the foreign sample of the treatise (maybe from Krakow?), on the basis of our comparative research we can state that there was another notation: metzigo or perhaps Czech notation. The Hungarian copier – Szalkai or Kisvárdai, if we suppose one more copy – rewrote the musical material by recording the melodies with a different notation. With what he learnt at a Hungarian school, and what was as practical hand writing in his hands. We do not need to emphasize that "copying" the treatise in such a way required selecting melody samples or recording after hearing, or reading and understanding it according to another system, and then describing it by his own means. Whatever happens, the result is the same. Nevertheless, the Szalkai Codex, if not in its material, represents a Hungarian tradition through its notation. It bears witness to the independent use of the medieval Hungarian notation system."⁴⁶

Literature

BALENSUELA, Matthew: *Johannes Hollandrinus*. In: SADIE, Stanley (ed.) *Grove Music Online*, 2001. [2019. 08. 09.] <https://doi.org/10.1093/gmo/97815615-92630.article.2242637>

BARTHA Dénes: *Szalkai érsek zenei jegyzetei monostor-iskolai diák korából (1490)*. Magyar Nemzeti Múzeum, Bp., 1934.

⁴³ DOBSZAY, 1980. 216.

⁴⁴ DOBSZAY, 1980; CZAGÁNY-PAPP, 2016.

⁴⁵ DOBSZAY, 1980. 218.

⁴⁶ SZENDREI, 1984. 186-187.

- BÉKEFI Remig: *Az oktatásügy állapota (1301–1526)*. In: Czobor Béla–Szalay Imre (ed.): *Magyarország történeti emlékei az 1896. évi ezredéves országos kiállításon*, Gerlach Márton, Budapest, 1901. 2. kötet.
- CZAGÁNY, Zsuzsa–PAPP, Ágnes: *Késő középkori zeneelmélet és gregorián gyakorlat. A Hollandrinus-traktátusok zenei háttérháza*. In: KISS, Gábor (ed.): *Zenatudományi Dolgozatok 2013–2014*. MTA BTK Zenatudományi Intézet, Bp. 2016. 13–34.
- DOBSZAY, László: *A magyar Graduál-irodalom első emléke* In: *Magyar Könyvszemle*, 98/2. 100–112.
- DOBSZAY, László: *Magyar zenetörténet*, Gondolat, Bp., 1984.
- DOBSZAY, László: *Zeneoktatás és zeneelmélet*. In: Rajeczky Benjámin (ed.): *Magyarország zenetörténete I. Középkor*. Akadémiai, Bp., 1988. 141–164.
- KODÁLY Zoltán: *Éneklő ifjúság: Bevezető cikk a folyóirat első számában*. In: KODÁLY, Zoltán: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. (Sajtó alá rendezte és bibliográfiai jegyzetekkel ellátta Bónis Ferenc.) I. kötet, Zeneműkiadó Vállalat, Bp., 1982. 117–118.
- MÉSZÁROS István: *A Szalkai-kódex és a XV. század végi sárospataki iskola*. Akadémiai, Bp., 1972.
- MÉSZÁROS, István: *Egy fejezet a sárospataki iskola 15–16. századi történetéből* In: *Pedagógiai Szemle*, 1971/ 4. 293–300, 294.
- MÉSZÁROS István: *Egy tankönyv ötszáz éve: a Szalkai-kódex: Előadás a Sárospatakon 1989. május 3-án tartott tudományos konferencián*. In: Mézős István (ed.): *Művelődéstörténeti tanulmányok 1960–2009*. Eötvös József Könyvkiadó, Bp. 2010. 64–72.
- RAJECZKY, Benjámin: *Mi a gregorián?* Zeneműkiadó, Bp., 1981.
- SARBAK, Gábor (ed.): *Szalkai-kódex; Szalkai László esztergomi érsek iskoláskönyve*, facsimile kiadás. Esztergomi Főszékesegyházi Könyvtár–Sárospataki Római Katolikus Egyházi Gyűjtemény, Esztergom, 2019.
- SZENDREI, Janka: *A Szalkai-kódex kottairása*. In: *Magyar Zene*, 25/2. 185–194.
- SZENDREI, Janka: *Gótikus notációk*. In: Dobszay László: *A gregorián ének kézikönyve*, Editio Musica Bp., 1993. 156–164.
- WARD, Tom: *The Theorist Johannes Hollandrinus*. In: *Musica Antiqua 7, Acta Scienteficta*, Bydgoszcz, 1985. 575–598.

Abstract

One of the most outstanding cultural events of the year 2019 was the facsimile edition of the Hungarian Szalkai Codex that can be thanked to the cooperation of the Esztergom Primate Library and Roman Catholic Church' Collection in Sárospatak. This special cultural value, written in Sárospatak (called Patak at that time) and guarded in Esztergom, serves as a curiosity not only for researchers interested in palaeography but also for specialists dealing with different fields of the history of education. Present study brings medieval music education into focus.

Eva Markus¹–Agnes Klein

BEST–PRACTICE–BEISPIELE: MUNDART FÜR KINDER DURCH DIE KRAFT DER BILDER

Einleitung

In dieser Studie erscheinen viele Aspekte des Lernens, dabei wird vor allem auf die Möglichkeiten der Bedeutungsbildung in verschiedenen sprachlichen, kulturellen Kontexten fokussiert. Unterschiede in Sprache, Kultur, Geschlecht, Lebenserfahrung oder sozialem Hintergrund sind charakteristisch von den kleinsten (Familien) bis zu den größten (Ländern) sozialen Einheiten in der modernen Gesellschaft, in der jede Art von Kommunikation mehr oder weniger mehrsprachig und interkulturell ist. Ein Multiliteracy-Ansatz schlägt daher vor, dass es nicht mehr ausreicht, sich auf die Standardformen der Landessprachen zu konzentrieren, sondern auch die Varietäten der einzelnen Sprachen sollen Platz in der Bedeutungsbildung erhalten, um die Unterschiede zwischen sprachlichem oder sozialem Kontext erkennen und spontan reagieren zu können, indem sie sich sofort auf mehrsprachige Situationen einstellen. Darüber hinaus machen neue Medien und Informationstechnologien die Kommunikation zunehmend multimodal. Sprachliche Kommunikationsmodi in schriftlicher oder gesprochener Form überschneiden sich mit visuellen, akustischen, kinästhetischen sowie räumlichen Darstellungen von Inhalten, mit denen sie in einem bedeutungsbildenden Prozess interagieren.²

Dabei bekommen die ersten Bilderbücher eine exponierte Rolle, denn praktisch wachsen die Kinder mit ihnen auf. Wenn sie sie zum ersten Mal in die Hand bekommen, sind sie für die Kleinen vor allem Spielsachen, die aber ihnen ermöglichen die Welt kennenzulernen. Diese Bücher sind reißfest und klein in Format mit wenig Text aber mit vielen Bildern. Auf einer Seite befindet sich ein Objekt, das die Aufmerksamkeit der Kleinen „auf die Verknüpfung vom Objekt und Wort lenkt“³, deshalb können sie auch „Früh-Konzepte-Bücher“ genannt werden.⁴ Kinder denken in Bildern und sie speichern ein Wort oder einen Ausdruck sehr eng verknüpft mit dem entsprechenden Objekt.⁵ Diese Abbildungen unterstützen die Kinder beim Worterwerb gerade in der Anfangsperiode und

¹ ORCID: 0000-0002-3571-8472.

² MEWALD Claudia–KLEIN Ágnes–WALLNER Sabine: *Are you sitting comfortably? About the value of stories in the development of multilingualism and multiliteracies*. In: R&E-SOURCE, 2019/11. 1–19. [11. 12. 2020] <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/issue/view/30>.

³ RAU, Marie Luise: *Literacy: Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien, 2009. (Im Weiteren RAU, 2009)

⁴ KÜMMERLING–MEIBAUER, Bettina: *Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch*. In: GAWLITZEK Ira–KÜMMERLING–MEIBAUER Bettina (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*, Fribach, Freiburg, 2013, 23–47. (Im Weiteren KÜMMERLING–MEIBAUER, 2013)

⁵ RAU, 2009.

gerade durch die Art von Bilderbüchern. Dieser Erwerb bezieht sich nicht nur auf den Erstspracherwerb, sondern auch auf den Erwerb der zweiten Sprache. Im letzten Fall zwar zeitlich hinausgezögert, aber der Prozess vollzieht sich auf die gleiche Art und Weise.

Das Verhältnis zwischen Bild und Text in den Bilderbüchern

Das Kennlernen des visuellen Codes beginnt, wenn Kinder mit etwa neun Monaten fähig sind, einfache Gegenstände auf den Bildern zu erkennen und einzuordnen. Dieser Prozess begleitet uns auf dem Weg des Erwachsenwerdens ein Leben lang. Diese letzte Feststellung bezieht sich besonders auf die Tatsache, dass ständig neue Mittel im Bereich der Informatik erscheinen, deren Dekodierung gelernt werden muss. Neben dem erwähnten basalen Code, der schon früh erworben wird, existieren universelle Codes, wie zum Beispiel die Unterscheidung auf einem Bild zwischen Nähe und Entfernung oder das Einschätzen von Ortsverhältnissen. Das Erkennen von interkulturellen Codes stellt oft eine Herausforderung dar, außer wenn die beiden Kulturen zueinander nahestehen. Der auffallendste und grundlegendste Unterschied ist die Abweichung der Schriftrichtung zum Beispiel in den arabischen oder in den fernöstlichen Ländern im Vergleich zur Schrift in westlichen Ländern. Was bedeuten die Symbole schwarze Katze oder vierblättriges Kleeblatt? Kennt man den kulturellen Hintergrund nicht, lässt sich die ganze Aussage vom Bild und Text nur schwierig, wenn überhaupt erraten.⁶

Im Falle eines Bilderbuches ergeben Text und Bild zusammen die gesamte Information. Bild und Text müssen nicht immer miteinander in vollem Einklang stehen. Das Zusammenspiel von Bild und Text kann auf verschiedene Art und Weise verwirklicht werden. Es kann vorkommen, dass das, was auf dem Bild erscheint, vom Text verbalisiert wird. Es gibt jedoch Bilderbücher, in denen im Text eingebaute Lücken sind, die durch die Bilder ergänzt und vervollständigt werden. Nach Kress und van Leeuwen⁷ sprechen wir beim Betrachten dieser Bilderbücher über eine Multimodalität. Der Leser wird mit zwei Zeichensystemen gleichzeitig konfrontiert, von denen alle zwei Systeme bekannt sein müssen. Bilder haben eine visuelle Grammatik, daher müssen nicht nur die einzelnen Bilder oder Symbole verstanden werden, sondern auch ihre Verbindung zu einander und ihre Rolle in der Interpretation des Bildes.

Bild und Text, wie schon erwähnt, stehen miteinander in verschiedenen Beziehungen. Diese Beziehung kann kongruent oder übereinstimmend sein. Das bedeutet, man kann sich mit Text und Bild alternativ befassen. Sie können in komplementärer Beziehung zueinander stehen, wenn sie sich ergänzen. Hier können sich beim separaten Betrachten und Lesen Gegensätze oder Doppeldeutigkeit entwickeln.⁸ Die metonymische Illustration ist die Reduktion des Bildes

⁶ KÜMMERLING–MEIBAUER, 2013.

⁷ KRESS, Gunter–VAN LEEUWEN, Theo: *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Routledge, London, 2006. (Im Weiteren KRESS–VAN LEEUWEN, 2006.)

⁸ LEWIS, David: *Reading contemporary picturebooks: Picturing texts*, Routledge, London, 2001. sowie THIELE, Jens: *Das Bilderbuch*, Oldenburg, Isensee, 2000.

gegenüber dem Text. Die Illustration erfasst nur einen, als wichtig empfundenen Teil des Textes. Auf Grund des Verhältnisses zwischen dem Teil und dem Ganzen wird sie auf ein Element eingengt. Zwar wird bloß ein Teil des Textes gezeigt, jedoch der volle Text repräsentiert. Die syndetische Illustration ist daran zu erkennen, dass sie nur Teile präsentiert und nicht auf das Erfassen einer vollständigen „idealen Bedeutung“ vertraut, doch strebt sie durch das Anordnen der Teile eine bildliche Darstellung des gesamten Textes an.⁹ Der Text wirkt dadurch wie neugeschrieben, neu erschaffen. Die ironische Illustration kann sich mit dem Text nicht identifizieren. Sie umschreibt, überprüft ihn. Das ironische Verhältnis entsteht durch die Unterschiede zwischen Text und Bild. So kann eine ironische, sarkastische Atmosphäre entstehen, wodurch der Text mit einer Doppeldeutung bekleidet wird. Die Leser erfahren Informationen über Bedeutungsschichten, die sie nur aus dem Text nicht hätten erschließen können.¹⁰

Die Illustrationen können auch nach ihrer Typographie unterschieden werden. Sie können eine ganze oder eine halbe Seite füllen, zerstreut oder marginal, aber auch als Bildtafel oder als Abschlussornamente, als Initialen etc. erscheinen. Doch meistens erscheinen Bild und Text miteinander verflochten. In manchen Fällen erscheint der Text sogar im Bild eingebettet.

Gerade diese Eigenschaften der Bilderbücher verhelfen zum sogenannten „code switching“. Unter dem Begriff „code switching“ versteht man, dass zwischen zwei Sprachen ein Wechsel, sogar innerhalb eines Satzes, vollzogen werden kann. Dieser Wechsel wird von den Kindern bei dem Betrachten des Bilderbuches, während sie das Bild sehen oder sie den Text lesen oder er ihnen vorgelesen wird, fortwährend realisiert. Warum ist das wichtig? Laut Kress und van Leeuwen¹¹ „sind die meisten Texte eine komplexe Einheit von Schrifttext und Bild oder von anderen graphischen oder phonetischen Elementen, die zusammengehören und als solche erscheinen.“ Das Kind betrachtet das Bilderbuch in der Verflochtenheit des Sagbaren und Sehbaren, des Erzählens und Zeigens.¹² Während das Kind das Buch anschaut, verbindet es die Kunst des Wortes mit der Welt der Farben, Formen und Gefühle. Dieser Prozess kann als emotionales Speichern aufgefasst werden,¹³ in dem das Gesagte, das Gesehene und das Gefühlte gemeinsam neue Kenntnisse und Erkenntnisse dem Kind vermitteln.

Auch später in der schulischen Laufbahn der Kinder erscheinen die visuellen Informationsträger in Form von Tabellen, Diagrammen, Graphiken. Sie müssen sie erstellen oder ihre Angaben analysieren und die Zusammenhänge auf Grund der Verhältnisse zwischen den beiden Informationsträgern deuten. Dabei wird die Fähigkeit benötigt, den Zusammenhang zwischen den verbalen und visuellen Informationen erkennen und deuten zu können. Von diesem

⁹ BÁRDOS József: *Illusztráció, giccs, gyermekkönyvkritika*, [12. 12. 2020]

<https://irodalmijelen.hu/2013-okt-28-0750/illusztracio-giccs-gyermekkonyv-kritika>

¹⁰ VARGA Emőke: *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban*, L'Harmattan, Bp., 2012.

¹¹ KRESS-VAN LEEUWEN, 2006.

¹² MITCHELL William John Thomas: *Interdisciplinarity and Visual Culture*. In: *Art Bulletin*, 1995/77 (4), 540–544.

¹³ MÉREI Ferenc-V. BINÉT Ágnes: *Gyermeklélektan*, Gondolat, Bp., 1985.

Blickwinkel betrachtet, tragen die Bilderbücher sehr zur Entwicklung der analysierenden, synthetisierenden, vergleichenden und verallgemeinernden Fähigkeiten der Kinder bei.

Bilderbücher im Spracherwerbsprozess

Der Begriff „literacy“ stammt aus dem Englischen und wird heute oft verwendet. „Literacy“ im engeren Sinne bedeutet die Fähigkeit zum Schreiben und Lesen. Im weiteren Sinne wird der Begriff als die Gemeinsamkeit von solchen Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgefasst, die sich auf die Erzähl-, Buch-, Bild-, Medien- und Schreibkultur beziehen.¹⁴ In diesem Sinne bereichert das Schaffen einer literarischen Umgebung schon im Säuglings- und Kleinkindalter mit zahlreichen, neuen Erfahrungen. Für Erwachsene ist es wahrscheinlich evident, aber Kinder eignen sich auf diese Weise das Blättern, das Halten eines Buches an sowie die Tatsachen, dass man von links nach rechts liest, dass auch Texte Informationsträger sind und dass man einen Text am Anfang zu lesen beginnt. Das Blättern erscheint uns Erwachsenen als eine alltägliche, automatische Tätigkeit. Doch dabei wird vergessen, dass es eine komplexe Bewegung ist, dass es die Entwicklung der Koordination zwischen Augen und Hand unterstützt und als solche ist es keine zu unterschätzende Übung für Kleinkinder.

Schon Dreijährige sind in der Lage Symbole zu identifizieren und zu sagen, was sie bedeuten. Schon die einfachsten, alltäglichen Zeichen mit ihren typischen Erscheinungsformen lenken die Aufmerksamkeit auf sich. Wenn Erwachsene mit Kindern Bilderbücher betrachten, merken sie sich die einzelnen Bilder und die dazugehörenden Wörter, Sätze. Kinder profitieren auf diese Weise aus einer sprachlich stimulierenden Umgebung. In dieser frühen, mündlichen Phase der prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen erscheinen zum Beispiel das Erzählen, Betrachten, Vorlesen, Singen, und mit ihnen die literarischen Produkte die Zungenbrecher, Fingerspiele und Reime. Sie motivieren die Kinder mit der Unterstützung der Eltern zum Sprechen und dadurch zum Sprech- und Spracherwerb. Diese frühen Lernprozesse funktionieren nie allein, sondern in einer Kooperation mit den Eltern, Großeltern und weiteren Personen, zu denen das Kind Vertrauen hat. Das Kind fühlt sich geborgen und dazu trägt auch das Bilderbuch als Teilnehmer am Prozess bei. Der Gegenstand lädt sich „emotional auf“, was zur Beschleunigung eines Lernprozesses führt.¹⁵

Vorlesen und Erzählen in der Zweitsprache

Heute wird der Begriff interaktives Lesen immer häufiger in der Fachliteratur verwendet, denn diese Methode geht über das dialogische Lesen hinaus und umfasst auch die Mimik, die Gestik und alle Bereiche der Beziehung zwischen

¹⁴ MEHLER, Kerstein-WEITKAMP, Rebekka: *Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte bei der dialogischen Bilderbuchbetrachtung mit ein- und mehrsprachigen Kindern*. In: GAWLITZEK Ira-KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*, Fillingbach, Freiburg, 2013, 315–337.

¹⁵ vgl. t-online.de [30. 08. 2017]

Kind und Erwachsenen, die dem Erfassen vom Sinn der Wörter und Sätze dienen. In diesen Vorlesesituationen stehen nicht nur die Erwachsenen im Mittelpunkt, auch die Kinder spielen eine aktive Rolle. Ihre Fragen und Anmerkungen stören nicht. Es ist sogar erwünscht, dass sie fragen oder ihre Meinungen äußern. Der kompetente Erwachsene ergänzt und vervollständigt dann diese Bemerkungen, beantwortet die Fragen und stellt auch weitere, damit ein Gespräch in den Gang kommt und erhalten bleibt mit dem Ziel eine Interaktion zwischen Kind und Erwachsenen zu entwickeln.

Jedes beliebige Thema, wofür sich das Kind interessiert, kann angefügt werden, wie zum Beispiel Tiere, Orte oder Personen beschreiben und für Fortgeschrittene die Geschichte beenden oder beginnen, vielleicht auch zusammenzufassen. Kinder werden zwar korrigiert, jedoch durch eine korrekte Wiederholung seitens des Erwachsenen. Das interaktive Lesen empfiehlt sich bei Kindern, denen wenig oder überhaupt nicht vorgelesen wurde und auch bei Kindern, die gerade im Kindergarten oder zu Hause ihre zweite Sprache erwerben. Die Exkursionen und Wiederholungen helfen bei der Speicherung der Wörter. Dem natürlichen, kindlichen Erstspracherwerb gemäß werden die Bedeutungen aus dem Kontext erarbeitet und auf allen Sprachebenen gleichzeitig geübt und gelernt. Die grammatischen Strukturen erhalten sie ebenfalls mit dem Text. Der sprachliche Input steht mit dem bildlichen, visuellen Input im Einklang, was wiederum das Speichern unterstützt und auch motiviert. Gerade der Einklang der beiden Inputquellen schließt Doppeldeutigkeiten aus. Die Eindeutigkeit hilft beim Wortschatzerwerb. Kinder genießen die Zeit und eignen sich unbewusst nebenbei mehr an als bei bewusst hergeführten Übungen oder Aufgaben. Beliebige Bilderbücher, sogar Fotoalben sind dem Zweck dienlich. Die Hauptsache ist, dass das Niveau dem Alter und dem Interesse des Kindes entspricht. Je jünger das Kind ist, desto mehr Bilder und weniger Text soll es beinhalten. Bilder (Tiere, Familienmitglieder, Spielsachen etc.) spornen Kinder zum Sprechen und Nachahmen an. Ältere Kinder können schon längere Texte wiedergeben oder kreativ Texte vervollständigend ergänzen und beenden.

Natürlich hat das alte, bewährte Märchenerzählen auch seine Vorteile, besonders im Bereich Hörverstehen. Erwachsene erzählen langsamer, ausdrucksstärker, wobei sie bei wichtigen Stellen mit dem Sprechtempo operieren, um die Spannung zu erhöhen. Sie können kurz anhalten oder langsamer erzählen oder aber betonen, eventuell einen Textteil wiederholen. Schon im Redefluss lassen sich die Wörter segmentieren, gerade dann, wenn das Märchen schon des Öfteren gehört wurde. Die Lust zur Wiederholung wird dadurch erhöht, wenn Bilderbücher, Handpuppen, Zeichnungen usw. auch Teil des Vorlesens bilden. Die Integration dieser Mittel unterstützt auch das Verstehen. Das Hörverstehen kann wie die erste Treppe einer Stufe vorgestellt werden. Es bildet die Basis im Erwerb. Darauf aufbauend können die Kinder die Wörter nach dem Verstehen aussprechen. Sie wenden Satz- und Wortakzente, sowie Sprachrhythmus an und üben diese. Auch können sie aus diesen Texten Kollokationen und syntaktische Strukturen erlernen. Das bildet die Grundlage für das Nacherzählen und Erzählen, zuerst mündlich und dann auch schriftlich. Während des Vorlesens stehen den Kindern genügend Satzmuster und eine ausreichende Wortmenge zur Ver-

fügung. Die Kinder kommen in Besitz von Ausdrücken aus den Bilderbüchern, die abwechslungsreicher, expliziter sind, als die in der Alltagssprache. Eine Sprache wird erworben indem sie gesprochen wird und auch das Erzählen und das Nacherzählen werden geübt. Die Bilder unterstützen den Verstehensprozess, sodass das Zuhören den Kindern Freude und Erfolgserlebnis bringt.

Um die Wahl der Kinderbücher zu erleichtern, werden einige Aspekte für die Auswahl von Bilderbüchern für den Zweitspracherwerb angeboten:

- Das Buch soll dem Interesse und der Sprachkenntnis des Kindes entsprechen.
- Der Spracherwerb wird unterstützt, wenn die Geschichte Wiederholungen beinhaltet, noch besser, wenn dieselben Kollokationen, Sätze oder Dialogteile regelmäßig, voraussehbar wiederholt werden. Das hilft beim Speichern und hilft am Anfang, sowie erleichtert den Kindern sich in der neuen Sprache auszudrücken.
- Der Spracherwerb wird unterstützt, wenn die Geschichte um ein bestimmtes Thema mit einem bestimmten Wortschatz aufgebaut wird z. B: Tiere, Alltag, Farben, Kleider. Das hilft bei der Unterscheidung von Bedeutungen und Kinder erhalten eine Bestärkung, wenn sie über sich selbst behaupten können: „Ich kenne schon die Tiernamen/Farben auf Deutsch/Englisch.“
- Wie bei den Reimen, so auch bei den Geschichten sollte man überlegen, wie der Wortschatz in den Alltag eingebaut werden kann.
- Das Lernen ist am effektivsten, wenn die ganze Persönlichkeit einbezogen wird, man soll also Geschichten mit Bewegung, Spiel oder Musik auswählen.

Bilderbuch als modernes Sprungbrett zum digitalen Textlesen

Die dialogischen und interaktiven Kompetenzen tragen auch zur Ausbildung der Fähigkeit des digitalen Textlesens bei, da durch die Interaktion die Fähigkeit des problemlösenden Denkens fundiert wird. Das ist auch aus dem Grunde wichtig, weil in der jetzigen Informationsgesellschaft die Rolle des klassischen Buchlesens durch die Verbreitung der informatischen Mittel immer mehr in den Hintergrund gerät und sich neue Formen des Informationserwerbs vor den Kindern eröffnen. Auch die Fähigkeit des Lesens wird in der digitalen Gesellschaft neu definiert. Dabei wird nicht mehr nur über die Dekodierung verbaler Informationen gesprochen, sondern von verschiedenen Zeichen.¹⁶ Das erste Element im Prozess ist – ähnlich dem dialogischen Lesen – das Fragen nach dem gegebenen Thema. Der zweite Schritt ist das Ermessen der zur Verfügung stehenden Quellen, die Organisation weiterer Schritte, die zu der gesuchten Information führen. Dieser Schritt wird im interaktiven Lesen durch die Anwendung der Operationen, Hilfestellung und Erweiterung unterstützt. Schließlich wird der Leser in der Phase der Auswertung, Synthese und Umwandlung die erworbene Wissensentität interiorisieren und anwenden.¹⁷ Bei den erwähnten drei Schritten

¹⁶ BESSENYEI István: *Képernyő, tanulási környezet, olvasás*. In: Új Pedagógiai Szemle, 1998. okt. 81–85. [21. 10. 2017] <http://www.ofi.hu/tudastar/kepernyo-tanulasi>

¹⁷ EAGLETON, Maya–DOBLER, Elizabeth: *Reading the Web: Strategies for Internet Inquiry*, Guilford Press, New York, 2007. [10. 09. 2016]

werden kognitive Fähigkeiten gebraucht, in deren Vorbereitung und Begründung die Aufgabenlösung und selbständige Tätigkeitsausübung eine große Rolle spielen. Heutzutage existieren zahlreiche digitale Flächen, die mit Hilfe des Internets, wie Bilderbücher, die oben erwähnten Fähigkeiten entwickeln. Die neuen digitalen Bilderbücheranwendungen für Smartphones, Tablets, Computer etc. verändern die Lesekultur und -methoden der Kinder, denn hier wird eine andere Lesestrategie verlangt. Während nach Untersuchungen in den mündlich erzählten Geschichten vor allem die Tradition und Struktur ausschlaggebend sind, so liegt die Betonung in den Druckversionen auf der Geschichte, den Geschehnissen. Das verursacht unterschiedliche Verstehensprozesse und Leserreaktionen, wie bei digitalen Bilderbüchern, wo die verschiedenen, audiovisuellen Elemente und Bewegungseffekte eine andere Technik des Verstehens erfordern.¹⁸

Deutsche Dialekte in Ungarn im Kreis der Kinder

Die Sprachtransferfunktion der ungarndeutschen Familien ist abgebrochen und wir sind Zeugen einer umgekehrten Situation, denn während die sogenannten Nationalitätenkindergärten und -schulen in der öffentlichen Sphäre den Spracherwerb und das Spracherlernen unterstützen und fördern, sind die Dialekte, die Varietäten der deutschen Sprache, die ursprüngliche Muttersprache der Deutschen in Ungarn waren, fast vollkommen aus dem Familienkreis verschwunden.

Um diesen Hiatus zu überbrücken, muss die Mundart näher an die TeilnehmerInnen gebracht werden. Ohne eine Hilfe den PädagogInnen an Kindergärten und Schulen im Umgang mit den Liedern, Texten, Reimen oder mit dem Wortschatz anzubieten, kann mit einer Veränderung im Lernprozess zur Integration der Mundart nicht gerechnet werden. Man sollte darüber hinaus die Mundarttexte für Kinder anziehend gestaltet anbieten mit modernen, bunten Bildern, die helfen den Inhalt der Wörter und Phrasen zu erfassen und die modernen ICT-Mittel mit allen ihren vielfältigen Möglichkeiten verwenden.

Mit dem Titel *Eine faule Frau – A kemietliches Weib. Der Brauttanz* ist ein Bilderbuch für ungarndeutsche Kinder zweisprachig – Standarddeutsch und Dialekt – erschienen, herausgegeben vom Nationalitäten-Kindergarten Ein Herz für Kinder in Großturwall/Törökbálint. Das Bilderbuch in Großformat ist als Spiralheft so gestaltet, dass die ErzieherIn das Bild den Kindern zeigen kann, gleichzeitig kann sie von der Hinterseite den Text vorlesen, bzw. als Gedächtnisstütze gebrauchen. Die Märchen stammen aus der Sammlung von Ede Herger: *Der Teufelsgipfel. Ungarndeutsche Volksmärchen*.

Es wäre wünschenswert, wenn es auch weitere Mundart-Kinderbücher für ungarndeutsche Dialekte erscheinen würden. Die Mundart-Bilderbücher oder -Wörterbücher mit kindgerechten Illustrationen würden eine Möglichkeit

http://books.google.hu/books?idIn:4ErD68K__eMC&printsecIn:frontcover&hlIn:hu&sourceIn:gbs_ge_summary_r&cadIn:0#vIn:onepage&q&fIn:false

¹⁸ YOKOTA, Junko-TEALE-William: *Picture books and the digital world: Educators making informed choices*. In: *The Reading Teacher*, 2014/67 (8). 577–585.

bieten in der Familie, im Kindergarten und in der Primarstufe den ungarndeutschen Kindern den Dialekt näher zu bringen. Damit könnte erreicht werden, dass ungarndeutsche Dialekte nicht spurlos verschwänden, sondern man könnte sie lebendig halten. Denn sie haben eine wichtige Rolle in der Bewahrung der – oft schwindenden – ungarndeutschen Identität.

Best-Practice-Beispiele für Kindergarten und Schule

Einige Studierende der Eötvös Lorand Universität zu Budapest, Fakultät für Lehramt und Kindergartenpädagogik (ELTE TÓK) und der Universität Pécs (KPVK) setzten sich zum Ziel, die Mundart innovativ in den Unterricht und in die Kindergartenarbeit zu integrieren. Diese positiven und anregenden Beispiele wollen die Autorinnen mitteilen, um auch andere Studierenden und Fachleute zu inspirieren.

Best-Practice-Beispiele für den Kindergarten



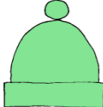





Bence Baumgartner (ELTE TÓK) stellte ein dreisprachiges Wörterbuch (Standarddeutsch – Mundart – Ungarisch) der Faister/Veszprémfajszi Mundart zusammen. Er sammelte und nahm die Mundartwörter im Dorf auf, danach fertigte er zu den einzelnen Wörtern Bilder an und sammelte einige Sätze. Hier einige Probeseiten aus seinem Faister Mundartwörterbuch:



Die Farben

Die Kleidungsstücke

Er plant die Veröffentlichung des Wörterbuches sowie die Erstellung einer Homepage. Damit sich die Eltern und PädagogInnen an die Mundart trauen, können die Wörter in der Originalaussprache mit einem Mausklick auch angehört werden. Die Webseite könnte etwa so ausschauen:

INHALT	Die Kleidungen		
Die Farben			
Die Familie			
	 der Rock tea Khiedl szoknya 	 die Mütze ti Khapl sapka 	 der Schuh tea Schui cipó 
Die Kleidungen	 der Pantoffel tea Pátschka papucs 		
Der Körper			

Die Webseite des Mundartwörterbuch-Projekts

Als Basis der folgenden Auszüge diente ebenfalls eine Sammelarbeit, denn die beiden Studentinnen des Studienganges der Kindergartenpädagogik (Universität Pécs) sammelten in ihren Heimatdörfern verschiedene Bräuche im Jahreskreis und trachteten danach diese kindgerecht, mit modernen Methoden, spielerisch zu vermitteln. Sie mussten die, für das Fest charakteristischen Wörter oder Satzmodelle in der Ortsmundart in ihre Aktivitäten einbauen und den Kindern beibringen. Die nächsten Auszüge aus Verlaufsplänen stellen dar, in welchen Spielen und Tätigkeiten sie den Einsatz von Mundartwörtern planten. Anhand der nächsten Beispiele kann man eindeutig sehen, dass die Mundart in alle Aktivitäten, Anregungen für die Kinder interessant und nahtlos eingebaut werden kann:

<p>Mittel: Karten Beschreibung: Auf dem Tisch liegen die Karten mit dem Bild nach unten. Die Kinder ziehen nacheinander immer zwei Karten. Wenn sie ein Paar finden, bekommen sie die Karte. Wenn sie kein Paar finden, sollen sie die Karten zurücklegen. Auf den Bildern sind: roter/ grüner Stiefel, roter/grüner Apfel, braune Nuss, roter/ grüner Mantel, brauner Sack, rote/ grüne Mütze, <i>Hutzel</i>.</p>	<p>Die Kinder üben die Wörter: roter/ grüner Stiefel, roter/grüner Apfel, braune Nuss, roter/ grüner Mantel, brauner Sack, rote/ grüne Mütze, <i>Hutzel</i>. Satzmodelle: „Was ist das?“ „Der Stiefel/ der Apfel/ die Nuss/ der Mantel/ der Sack/ die Mütze/ die <i>Hutzel</i>.“</p>
---	---

	<p>„Was für ein ist das?“ „Roter/ grüner Stiefel, roter/grüner Apfel, braune Nuss, roter/grüner Mantel, brauner Sack, rote/ grüne Mütze“ „Deck zwei Karten auf!“ „Du bist dran!“ „Das ist ein/kein Paar.“</p>
---	--

Umwelterziehung

<p>Kette aus <i>Hutzel</i> und <i>Platzkukurutz</i> Beschreibung: Die Kinder sollen <i>Hutzel</i> und <i>Platzkukurutz</i> auffädeln. Die Kinder können die Zutaten in einer bestimmten, angegebenen Reihenfolge auffädeln.</p>	<p>Die Kinder üben die Wörter: <i>Hutzel</i>, die Kette, <i>Platzkukurutz</i>, fädeln. Satzmodelle: „Was ist das?“ „Was fädelst du auf?“ „Wir/Ich fädeln/fädle <i>Hutzel</i> und <i>Platzkukurutz</i> auf.“ „Was kommt jetzt?“</p>
--	--



Mathematische Erziehung

<p><i>Pfetzepuppe</i> Mittel: Fetzen, Faden, Schere, Kleber Beschreibung: Die Kinder bekommen die fertiggestellten Bestandteile zum Kleben.</p>	<p>Die Kinder üben die Wörter: die <i>Pfetzepuppe</i>, basteln, kleben. Satzmodelle: „Was ist das?“ „Die <i>Pfetzepuppe</i>“, Wie ist sie? Was hat sie an? „Wir basteln /Ich /bastle eine <i>Pfetze-</i></p>
---	---



Visuelle Tätigkeit

Best-Practice-Beispiele für die Schule

Bence Péter Baumgartner untersuchte im Rahmen einer Forschungsarbeit (TDK) die ungarndeutschen Traditionen seines Heimatdorfes und sammelte dabei auch Dialektwörter. Was wir anhand eines Beispiels aus seiner Arbeit illustrieren: „Zu den Winterbräuchen gehört noch das Schlachten (Schweineschlachten). Das Schlachten machten die Familien (mindestens 3 Familien) zusammen. Die Männer hatten das Schwein früh geschlachtet, inzwischen hatten die Frauen das Frühstück zubereitet. Den ganzen Tag hatten sie gearbeitet. Sie kochten, füllten die Wurst, salzten den Schinken. Nachdem sie die Arbeit beendet hatten, machten sie ein großes, lustiges Abendessen. Es war immer eine Kartenspiel-Party (Ulti). Das Menü war immer Wurstsuppe/ *Wuarstsuppn*, mit Fleisch gefülltes Kraut/ *Fleischkrååd*, Bratwurst/ *Prådwuårst*, Wurst/ *Wuarst*, gebratenes Fleisch/ *Prådñfleisch*, Kuchen/ *Påchåni* und Kompott/ *Åidmocht*.“¹⁹

Die gesammelten Mundartwörter lassen sich im Rahmen der Heimatkundestunde verwenden. Auch kurze Reime im Dialekt sammelte er: „Anfang Dezember feierten die Leute den Sankt Barbaratag. Die Heilige Barbara ist die Schutzpatronin der Feuerwehr. An diesem Tag mussten die Frauen zu Hause bleiben, weil das Verlassen des Hauses Unglück brachte. Ein bekannter Spruch lautet: *Hajte geszt niht zu da nahbasaft,/veijl di vebszlåjd bringe unglück.* (In: *Heute geht's nicht zu der Nachbarschaft, weil die Weibsleut' bringen Unglück.*)²⁰

Er bearbeitete die Namen der alten Kleidungsstücke im Dialekt als Unterrichtsmaterial, als Arbeitsblatt. Das kann im Unterricht gut eingesetzt werden, der weiteren kreativen Verwendung sind keine Grenzen gesetzt, so können auch die modernen, für die Kinder anziehenden Medien und Mittel, wie LearningApps.org interaktive, multimediale Apps online erstellt werden. Die können sehr gut ins Unterrichtsszenario eingebettet werden, Kinder mögen es, wenn sie im Unterricht ihre Handys und/oder Computer benutzen können.

¹⁹ BAUMGARTNER Bence Péter: *Bewahrung der deutschen Traditionen in Faist/Veszprémfajsz*, Eötvös Loránd Universität, Fakultät für Erzieher- und Grundschullehrerbildung, Bp., TDK-Arbeit, 2020. (Im Weiteren BAUMGARTNER, 2020.)

²⁰ STRENNERNE STÁHL Éva: *Unser Vater im Himmel, Emlékek, fényképek a veszprémfajsz németek életéből*, Veszprémfajsz Német Kisebbségi Önkormányzat, Veszprémfajsz, 2011. (Im Weiteren STRENNERNE STÁHL, 2011.)

Das Faister Mundartwörterbuch sowie die weiteren multimedialen Mittel sollten bei den Einwohnern, bei den Familien mit Kleinkindern sowie im Kindergarten des Dorfes einen Platz finden.



das Hemd/ *tes Hema*

die Weste/ *tiə Laiw*

der Mantel/ *teə Mandl*

der Gürtel/ *teə Pintn*

die Hose/ *tiə Hoosn*

der Stiefel/ *teə Tschisma*

Die männliche Festtagstracht in Faist²¹

Dorottya Erb ist frühere Studentin der ELTE TÓK, jetzt studiert sie in Linz an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich Master Primarschule. Sie erarbeitete in ihrem Projekt *Traditionsbewahrung in Großnaarad/Nagynyárád: Der erlebnisreiche Volkskundeunterricht im Sinne der lebendigen Traditionsbewahrung in Großnaarad* enthält auch anregende Unterrichtstipps. Sie schrieb²²: Auf die Sprache der Ungarndeutschen soll der Volkskundeunterricht

²¹ STRENNERNÉ STÁHL, 2011.

²² ERB Dorottya–MÁRKUS Éva: *Traditionsbewahrung in Großnaarad/Nagynyárád: Der erlebnisreiche Volkskundeunterricht im Sinne der lebendigen Traditionsbewahrung in Großnaarad, Hagymányápolás Nagynyárádon: Az élményszerű népismeret oktatása az élő hagyományápolás tükrében Nagynyárádon*. In: VITÁLYOS Gábor Áron (szerk.): *Mester és tanítvány VI. Tanulmánykötet*, Bp., ELTE Eötvös, 2020, 21–34. [12. 12. 2020]

Wert legen, die deutschen Mundarten sollen die Kinder in hör- und erlebbaren Situationen kennenlernen. Das Ziel ist, dass die Kinder die deutschen Dialekte verstehen und eventuell sprechen sollen. Wenn es die Möglichkeit gibt, dann laden wir Großeltern in die Volkskundestunde ein, die in ihrer Muttersprache einen Reim sagen, ein Lied singen oder ein Spiel vorführen. Wenn wir ein ungarndisches Dorf, ein Heimatmuseum oder eine Werkstatt aufsuchen, da können auch die Schüler die ortstypischen Dialekte hören und erleben. Aber eine schöne und hervorragende Arbeit ist, wenn wir selber alte Leute im Dorf aufsuchen, und eine Sammelarbeit der deutschen Mundart anfertigen, die wir später den Kindern vorspielen.²³ Sie sammelte Dialektwörter zum Thema Volkstracht:

Standarddeutsch	Dialekt
die Seiden- und Samthaube	<i>tes Tschepela</i>
die enge Halskette	<i>tie eng Halzkedö oder Keide</i>
die kleine, blaue Schleife	<i>tie kla, ploh Maschö Pelemäschje</i>
das weiße Hemd	<i>tes weiß Hem</i>
die schwarze Weste	<i>tes schwaz Leipje</i>
das Halstuch	<i>tes Halztuch</i>
der Oberrock	<i>ter Ewökit'l</i>
der Unterrock	<i>ter Engerkit'l</i>
die schwarze Schürze	<i>tes schwaz Schiez</i>
die Schürzenschnur	<i>tes Schiezpeindl</i>
die Strumpfhose	<i>tie Strempfhosö</i>
die schwarzen Spangenschuhe/Samtschuhe	<i>tie schwazö Samötschuh</i>
die Lederschuhe	<i>tie Lederschuh</i>
das Kopftuch	<i>tes Halztuch</i>
der Blaufärberstoff	<i>ter Plofärwörstoff</i>

Teile der Festtracht im Großnaarader Dialekt²⁴

http://www.eltereader.hu/media/2020/04/MesterEsTanitvanyVI_webre.pdf

²³ JÄGER–MANZ, Monika: *Traditionen kindgemäß pflegen*, Bajapress Nyomda, Baja, 2013.

²⁴ ERB Dorottya: *Der erlebnisreiche Volkskundeunterricht im Sinne der lebendigen Traditionsbewahrung in Großnaarad*, Eötvös Loránd Universität, Fakultät für Erzieher- und Grundschullehrerbildung, Bp., Diplomarbeit, 2020. (Im Weiteren ERB, 2020.)

Aus den Wörtern der Sammlung kann man Zuordnungsaufgaben oder ein Memoryspiel erstellen.

Gesammelte Lieder oder Reime in der Mundart können von den Kindern im Fach Heimatkunde illustriert, gespielt, für ICT-Mittel vorbereitet werden oder man kann sie zum Beispiel im Chor singen, sagen und aufzeichnen oder auch Quizlets basteln, um das Einprägen der Wörter zu erleichtern (siehe Anhang).

Zusammenfassung

Kinder sind noch offen für Märchen und Geschichten ganz besonders, wenn sie mit solchen visuellen Reizen verbunden sind, die ihrem Interesse entsprechen. Sie leben in einer magischen Welt und akzeptieren Wunder auch sind sie neugierig auf neue Erlebnisse. Der Kindergarten und die Primarstufe bieten daher einen hervorragenden Ort für das Sammeln von literarischen Erlebnissen, die ihre sprachlichen Kompetenzen entwickeln, die eventuell auch eine positive Einstellung gegenüber der Mundart entwickeln. In einer Gruppe bietet es mehr als nur das Kennenlernen einer Varietät des Deutschen: Dabei geht es darum, dass man in einer Gemeinschaft Traditionen pflegt, die verbinden, die gemeinsam am Leben gehalten werden und die zum Teil des gemeinsamen Alltages werden, an die man sich gewöhnt und über die Tore der Institute hinaus helfen das Zugehörigkeitsgefühl zu bewahren.

Literatur

BÁRDOS József: *Illusztráció, giccs, gyermekkönyvkritika*, [12. 12. 2020]

<https://irodalmijelen.hu/2013-okt-28-0750/illusztracio-giccs-gyermekkonyv-kritika>

BAUMGARTNER Bence Péter: *Bewahrung der deutschen Traditionen in Faist/Veszprémfajs*, Eötvös Loránd Universität, Fakultät für Erzieher- und Grundschullehrerbildung, Bp., TDK-Arbeit, 2020.

BESSENYEI István: *Képernyő, tanulási környezet, olvasás*. In: Új Pedagógiai Szemle, 1998. okt. 81–85. [21. 10. 2017] <http://www.ofi.hu/tudastar/kepernyo-tanulasi>.

EAGLETON, Maya–DOBLER, Elizabeth: *Reading the Web: Strategies for Internet Inquiry*, Guilford Press, New York, 2007. [12. 12. 2020] http://books.google.hu/books?idIn:4ErD68K__eMC&printsecIn:frontcover&hlIn:hu&sourceIn:gbs_ge_summary_r&cadIn:0#vIn:onepage&q&fIn:false

ERB Dorottya–MÁRKUS Éva: *Traditionsbewahrung in Großnaarad / Nagynyárád: Der erlebnisreiche Volkskundeunterricht im Sinne der lebendigen Traditionsbewahrung in Großnaarad, Hagymányápolás Nagynyárádon: Az élményszerű népmeseret oktatása az élő hagyományápolás tükrében Nagynyárádon*, In: VITÁLYOS Gábor Áron (szerk.): *Mester és tanítvány VI. Tanulmánykötet*. Bp., ELTE Eötvös, 2020, 21–34. [12. 12. 2020] http://www.eltereader.hu/media/2020/04/MesterEsTanitvanyVI_webre.pdf

- ERB Dorottya: *Der erlebnisreiche Volkskundeunterricht im Sinne der lebendigen Traditionsbewahrung in Großnaarad*, Eötvös Loránd Universität, Fakultät für Erzieher- und Grundschullehrerbildung, Bp., Diplomarbeit, 2020.
- JÄGER-MANZ Monika: *Traditionen kindgemäß pflegen*, Bajapress Nyomda, Baja, 2013.
- KRESS, Gunter-VAN LEEUWEN, Theo: *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, Routledge, London, 1996, 2006.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina: *Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch*, In: GAWLITZEK, Ira-KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*, Fillibach, Freiburg, 2013, 23-49.
- LEWIS, David: *Reading contemporary picturebooks: Picturing texts*, Routledge, London, 2001.
- MEHLER, Kerstein-WEITKAMP, Rebekka: *Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte bei der dialogischen Bilderbuchbetrachtung mit ein- und mehrsprachigen Kindern*, In: GAWLITZEK, Ira - KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*, Fillibach, Freiburg, 2013, 315-337.
- MÉREI Ferenc-V. BINÉT Ágnes: *Gyermeklélektan*, Gondolat, Bp., 1985.
- MITCHELL William John Thomas: *Interdisciplinarity and Visual Culture*. In: *Art Bulletin*, 1995/77 (4). 540-544.
- RAU, Marie Luise: *Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben*, Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien, 2009.
- STRENNERNE STÁHL Éva: *Unser Vater im Himmel, Emlékek, fényképek a veszprémfajsi németek életéből*, Veszprémfajsi Német Kisebbségi Önkormányzat, Veszprémfajsz, 2011.
- THIELE, Jens: *Das Bilderbuch*, Oldenburg, Isensee, 2000.
- VARGA Emőke: *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban*, L'Harmattan, Bp., 2012.
- YOKOTA, Junko-TEALE, William: *Picture books and the digital world: Educators making informed choices* In: *The Reading Teacher*, 2014/67 (8). 577-585.
Internetquelle: t-online.de [30. 08. 2017]

Abstract

A gyerekek különösen nyitottak a mesékre, történetekre, ha azokhoz olyan vizuális inger kapcsolódik, amelyik megfelel az érdeklődésüknek. A gyerekek egy mágikus világban élnek, hisznek a csodában, és kíváncsiak az újra, nyitottak új élmények befogadására. Az óvodában és az alsó tagozaton számos lehetőség kínálkozik az irodalommal való ismerkedésre, amely során a gyerekek nyelvi kompetenciája fejlődik, sőt, kialakítható egyfajta pozitív viszonyulás is a *Mundart*-tal, vagyis a magyarországi német nyelvváltozatokkal szemben. Egy foglalkozás tehát túlmutat egy adott nyelvi változat megismerésén, és a hagyományok ápolásán keresztül megteremtí a közösséghez való tartozás érzését, amely kihat a mindennapokra és az intézményen kívüli életre.

Anhang

*In Naarad woar a Hochzeit,
Tie Leit tie hon jo kschaut:
Te Preitigam te woar pucklich,
und schep war a tie Praut.*

*Tie Hochet woar im Spätjahr,
Tie Fruht woar opgemeht,
to hon'se uns're Kretje
a kränje ogeneht.*

*Wie sie von de Kirch sen komme'
tes Esse woar schon traus,
tas alle peste woar jo:
tad Strudl und Kefielteskratut.*

*Der Kumme woar so hungrich,
er lässt ihm kokha Ruh,
er esst geprodene Schängl,
und ohtzehn Knedel tazü.*

*Tie Kfode fregt tes Krettje,
wo host tu tein Kranz?
Host ihm flajht verlorn,
wie's host mit'n Kumme getanzt!*

Der Text des Liedes „In Naarad woar a Hochzeit“.

Mesterházy Helga

ÁLTALÁNOS ISKOLÁS KÖRNYEZETISMERET TANKÖNYVEK VIZSGÁLATA FŐBB VADFAJOK TÁRGYKÖRÉBEN

Bevezetés

A környezeti nevelés intézményes kereteken belül először az óvodában valósul meg, ahol a pedagógusok a gyermekek addigi ismereteire építenek. Ebben a korban a gyermekek képeken, meséken keresztül kerülnek kötődésbe az őket körülvevő környezettel, természettel. Azok a gyermekek viszonyulnak pozitívan a környezethez, akiknek szülei példát mutattak, hiszen az elsődleges szocializációs színtér a család.

A környezeti nevelés az óvodában már célzottan jelen van különböző foglalkozások keretében, ahol a gyermekek tevékenységbe ágyazottan, játékos módon sajátítják el különböző műveltségterületen belül az adott ismereteket. Általános iskolában a környezetismeret óra keretein belül történik meg az óvodai ismeretekre, tapasztalatokra való építkezés, mely által kialakul az attitűd. Ez lehet pozitív, negatív vagy semleges. A pozitív attitűd kialakulásához pontos, hiteles ismeretekre van szüksége a gyermekeknek, melyhez megfelelő ismeretközlőkre van szükségünk a tankönyvek által.

A környezeti nevelés és egyben az élményalapú ismeretátadás legszélesebb területe a közoktatás, mellyel szembeni elvárásokat a Köznevelési törvény dokumentálja. Ide tartozó intézmények életkorok szerint: az óvoda, az általános iskola, és a középiskola. Az intézményes környezeti nevelés az óvodában kezdődik, mely sajátos szerepet tölt be, megalapozója az iskolarendszerű képzésnek. A környezetkultúra alapvető szokásai és viselkedésformái egész életre kihatóan ebben az életkorban alakulnak ki. Eredményesség akkor mérvadó, ha a családi nevelés elképzeléseire épülhet, és azt kiegészítve fejt ki hatását. Tudjuk, hogy a 0–6 éves korú gyermek természetes élettere a család, így a környezeti nevelés már a családban elkezdődik a születés pillanatától, s folytatódik a különböző nevelési szintereken.¹

A természeti környezet megőrzése szempontjából a környezeti nevelés létfontosságú nevelési színtér és lehetőség a gyermeki/tanulói személyiségformálásra. Segíti az énkép, a személyes felelősség érzésének kialakítását. A megélt élmények során alakul az egész személyiség, összhangba kerül a fizikai, szellemi és lelki/érzelmi fejlődés. A környezeti nevelés érték közvetítő tevékenység, amely szolgálja a természeti értékek felismerését, az ökológiai kultúra fejlődését/fejlesztését és az ismeret/tudás mellett komoly érzelmi értéket is ad. Az élményalapú környezeti nevelés célja, hogy a gyermekek rácsodálkozzanak a ter-

¹ MOLNÁR Katalin: *Környezeti nevelés- környezettudatos magatartásformálás*. In: *Tanulmánykötet Mészáros Károly Tiszteletére*, Nyugat-magyarországi Egyetem, Sopron, 2015. 125–129.

mészet szépségére, érezzék a felfedezés és a ráhatás örömét, izgalmát, élményét és találkozzanak olyan új ismeretekkel is, amelyek tovább növelik a természettudományos ismeretek iránti érdeklődésüket és a tenni akarást is egyben.²

A tanulóknak tisztában kell lenni tetteik következményeivel, a következő generációk számára átörökített problémákkal. Ezért fontos, hogy a környezeti nevelést minél fiatalabb korban kezdjük és folyamatosan fejlesszük az iskolában. A környezeti attitűd formálásához elengedhetetlen az, hogy a tanulóink rendelkezzenek azokkal az alapvető környezeti ismeretekkel, amelyekre a környezettudatos magatartás és a környezeti problémákkal és megoldásukkal kapcsolatos emocionális tényezők építhetők. Mivel a környezeti nevelés az oktatásban interdiszciplinárisan, tantárgyakba integrálva van jelen, lényeges, hogy minden tantárgy a lehetőségeihez mérten illessze a környezeti ismereteket az adott diszciplináris tartalmakhoz.³

A mai kor gyermekei egyre kevésbé képesek koncentrálni, kapcsolatot teremteni társaikkal és a felnőttekkel, mint a korábbi generációk. Ez magával vonzza azt, hogy az osztályteremben sem képesek elég hatékonyak lenni. Az egyik részleges megoldás az lehet, hogy több időt biztosítunk nekik a szabadban, játék és tanulás keretein belül. A szabadtéri játék biztosítása hozzásegíti a tanulókat ahhoz, hogy nagyobb teljesítménnyel rendelkezzenek, s olyan készségeket sajátítsanak el, melyek egész életükben segítségükre lesznek. A szülők szerepe elengedhetetlen ebben a folyamatban. Egyfajta segítő szerepet játszanak abban, hogy a gyermekük produktívabb lehessen az iskolában, azáltal, hogy otthoni időt szánnak a természetes környezetben folytatott szabadtéri tevékenységekre.⁴

A kevés szabadidőben folytatott játék, játékba ágyazott tanulás is eredményezi azt, hogy ma, a 21. században egyre elterjedtebb a „plant blindness” fogalma, mely magyar fordításban növényvaktságot jelent. Ezen kifejezés magába foglalja azt, hogy az emberek nem ismerik a környezetükben élő növényeket, illetve nem is akarják őket megismerni. A növényvaktságot kifejezés megjelenése mutatja azt, hogy a helyzet kezd súlyossá válni. Egyre távolodik az emberiség a természettől.⁵

Az oktatási intézményeknek és a pedagógusoknak szoros együttműködést kellene folytatniuk annak érdekében, hogy ezt a jelenséget enyhítsük és kiküszöböljük. Ehhez arra van szükség, hogy a gyerekek minél több időt töltsenek a természetben, ismerjék meg a körülöttük élő növényeket és állatokat. Értsék meg jelentőségüket, tanulják meg észrevenni szépségüket. Ebben kulcsszerep jut a tanítóknak, tanároknak. Nekik is ismerniük kell az iskola környékén, az adott

² MOLNÁR Katalin: *Élményalapú környezeti nevelés*. In: *Tanulmánykötet Mészáros Károly Tiszteletére*, Nyugat-magyarországi Egyetem, Sopron, 2016. 69–73.

³ KÓNYA György: *Környezeti nevelési tartalmak a középiskolai oktatás tankönyveiben és kimeneti szabályozóiban*. In: *Alkalmazott Műszaki és Pedagógiai Tudományos Folyóirat*, 2018/1. 52.

⁴ COYLE Kevin J.: *Back to school: Back outside*. In: *The National Wildlife Federation*, 2010. [2020. 12. 18.] <https://www.nwf.org/Educational-Resources/Reports/2010/09-01-2010-Back-to-School-Back-Outside>

⁵ RO Christine: *„Why ‘plant blindness’ matters – and what you can do about it*, 2019. [2020. 12. 18.] <https://www.bbc.com/future/article/20190425-plant-blindness-what-we-lose-with-nature-deficit-disorder>

településen előforduló növényeket, hogy tudásukat át tudják adni a gyerekeknek.⁶

Magyarországon számos vadfaj él melyekkel egy erdei séta alkalmával is találkozhatunk. Ennek ellenére rendkívül kevés hiteles/pontos ismerettel rendelkeznek mind a gyermekek, mind pedig a pedagógusok és szülők ezen fajokról. Ezt bizonyítja a 2019-ben végzett kutatásom is, melyben pedagógushallgatók ismereteit mértem fel vadászat, vadgazdálkodás, illetve főbb vadfajok tárgykörében. Felmérésem bizonyította, hogy a pedagógushallgatók nem rendelkeznek megfelelő ismeretekkel a fent említett témakörökből.

Az előző „plant blindness” kifejezés helyett nevezhetjük ezt „wild animal blindness”-nek (vadon élő állat-vakság) is. A hazai vadon élő állatainkat nem ismerik a gyermekek, viszont a más kontinensen jelen levő állatokat a média hatására sokkal inkább. Gondolok itt az elefántra, zsiráfra, orrszarvúra...Ez problémát vet fel, hiszen a vadon élő állatok éppúgy jelen vannak körülöttünk, mint a háziállatok. Igaz, nem a közvetlen otthoni környezetünkben találkozhatunk velük, hanem például egy erdei séta alkalmával, ami sajnos napjaink családjaiban egyre kevesebbszer fordul elő. A rohanó világ miatt házon, lakáson belül ismerhetik meg a gyermekek TV, számítógép vagy tablet segítségével pl. az állatokat, ami közel sem ad akkora élményt, tudást, mintha ők maguk tapasztalnák meg azt a természetben. Kúszva, mászva, érzékelve sokkal szorosabb kapcsolatot alakul ki a gyermek és a természet között.⁷

A tankönyv a kora középkor óta használt taneszköz, amely a 15. század óta nyomtatott formában van jelen az iskolai gyakorlatban, s a tankönyv az oktatáspolitikai fontos dokumentuma.⁸ A könyvekben leírt ismeretek pontossága, az illusztrációk hitelessége elengedhetetlen segítő eszköze a pedagógusnak. Pontatlan, rossz illusztrációkkal ellátott tankönyvek rontanak az ismeretátadás folyamatán. Minőségük és mennyiségük segíti/segítené elsajátítani a tananyagot a diákok számára, hiszen többen közülük vizuális típusúak. A vizuális típusú gyermekek figyelmét illusztrációk, képek, rajzok és diagramok segítségével lehet felkelteni, ezek ugyanis segítik egy adott probléma térbeli megértését.

Mivel környezetünk és a természet jelentős részét képezik hazai vadfajaink, elengedhetetlennek találtam megvizsgálni, hogy a 2019/2020-as tankönyvlistán szereplő alsó tagozatos környezetismeret tankönyvekben milyen mértékben/formában van jelen a vizsgált témakör.

⁶ BORSOS Éva: *A vajdasági magyar pedagógusok növényismerete*. In: *Képzés és Gyakorlat*, 2018/4. 49–58.

⁷ MESTERHÁZY Helga: *Vadászati és vadgazdálkodási ismeretek pedagógushallgatók körében*. In: *Képzés és Gyakorlat*, 2019/3-4. 183–194.

⁸ M. NÁDASI Mária: *A tankönyvek szerepe a tanítás- tanulás folyamatában*, 2012. [2020. 12. 18.] <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/m-nadasi-maria-a-tankonyvek-szerepe-a-tanitas-tanulas-folyamataban/>

A kutatás problémafelvetései, célok, hipotézisek

A 2003-as és 2007-es NAT-ban kiemelt szerepet tölt be a környezeti nevelés, ezen belül is a környezettudatosságra való nevelés.⁹ A 2012-ben kiadott NAT is rendkívül nagy hangsúlyt fektet a környezettudatosság és fenntarthatóság kérdéskörére. Az imént említett dokumentumok és a kerettantervek együttesen biztosítják a környezeti nevelés intézményes kereteken belüli megvalósulását.

Kutatásom célja, hogy megvizsgáljam, az általános iskolákban jelen levő, 2019/20-as tankönyvlistán szereplő környezetismeret tankönyveket és munkafüzeteket. Kérdés, hogy milyen mértékben vannak jelen Magyarország főbb vadászható vadfajai, illetve, hogy e témakörben tankönyvekben, munkafüzetekben helyesek-e az illusztrációk. Vizsgálatom a hazai vadászható vadfajokra koncentrálok.

A kutatás hipotézisei az alábbiak voltak:

H/1 Az alsó tagozatos tananyag kevesebb, mint 5%-a tartalmaz főbb vadfajokról szóló részt.

H/2 Az alsó tagozatos tankönyvekben a törzsanyag tartalmaz több vadfajjal kapcsolatos ismeretet, nem az érdekességek vagy az olvasmányok rész/szakasz.

H/3 Az alsó tagozatos tankönyvekben és munkafüzetekben, a vadfajokról valószínűleg megfelelő illusztrációk találhatók.

A kutatás mintája és módszerei

A vizsgálat első részében megvizsgáltam, hogy a 2019/20-as tanév közoktatási tankönyvjegyzékében mely környezetismeret tankönyvek szerepelnek- fókuszálva az alsó tagozatra.¹⁰

Módszernek a Kojanitz- féle tankönyvelemzést választottam, mely során megszámláltam, hogy az adott tankönyv tartalmára mennyi főbb vadfajjal kapcsolatos tartalom esik. Ennek számszerűsítése és összehasonlítása úgy történt, hogy sorokat és mondatokat számláltam, melyeket egy-egy egységnek vettem.

Környezetismeret tankönyvek közül minden osztály esetében, tehát 1-4. osztályig a Dr. Mester Miklósné által írt, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet által kiadott: A mi világunk könyvsorozat képezi az elsajátítandó ismeretanyagok alapját.

Szerző	Cím	Kiadó	Évfolyam
Dr. Mester Miklósné	A mi világunk 1.	OFI	1.
Dr. Mester Miklósné	A mi világunk 2.	OFI	2.

⁹ Oktatókutató és Fejlesztő Intézet: *Nemzeti Alaptanterv, 2003.* [2020. 12. 18.] http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf

¹⁰ Oktatási Hivatal: *Köznevelési Tankönyvjegyzék.* [2020. 12. 18.]

https://www.oktatas.hu/kozneveles/tankonyv/jegyzek_es_rendeles/kir_tkv_jegyzek

Dr. Mester Miklósné	A mi világunk 3.	OFI	3.
Dr. Mester Miklósné	A mi világunk 4.	OFI	4.

Alsó tagozatos környezetismeret tankönyvek

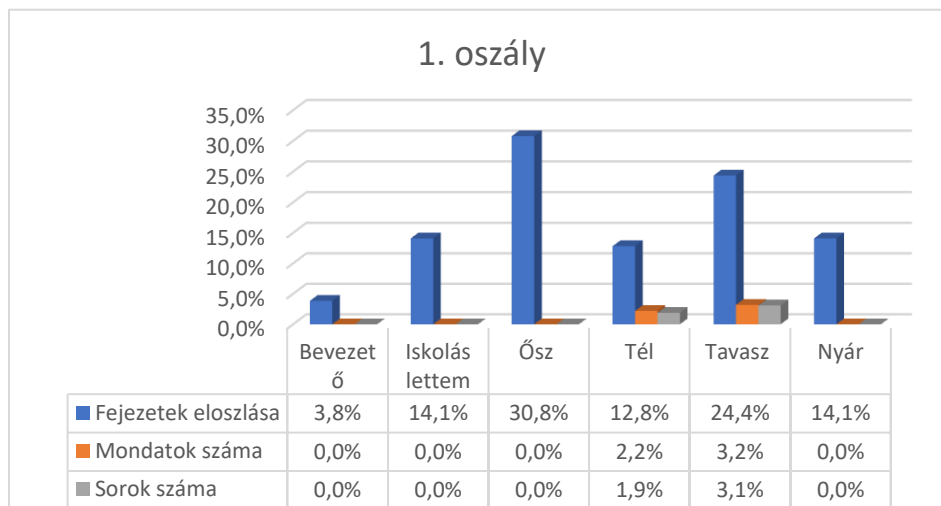
Eredmények

A következőkben külön fejezetekben fogom tárgyalni az eredményeket, osztályokra bontva.

Első osztály – fejezetek, illusztrációk

Első sorban a fejezetek eloszlását vizsgáltam meg a tankönyvekben. Az alábbi diagrammon látható, hogy az első osztályos tankönyvben 5 fejezet található. Ebből 30,8% tárgyalja az Ősz témakörét, legkevesebbet tárgyalt fejezet pedig a bevezető rész után, a Tél témaköre, 12,8%.

Mondatok számát tekintve az első osztályos tankönyvben összesen 1024 mondat található, melyből csupán 12 mondat szól főbb vadfajokról. Sorok esetében összesen 1082, melyből a vizsgált témakörben 11 sort tudtam megszámolni. Legtöbb vadfajokkal kapcsolatos tananyag a Tavasz témakörében található, 3,2%-os arányban.



Fejezetek eloszlása első osztályban

Illusztrációkat tekintve szintén a Kojanitz-féle módszert alkalmaztam, tehát megszámoltam őket. Egy illusztrációt egy egységnek vettem. 395 illusztráció található az első osztályos tankönyvben, melyből 9-en, tehát 2,3%-on szerepel valamelyik főbb hazai vadfajunk.

Első osztályos tankönyvben megnevezve a képen vaddisznó malacaival, róka kölykeivel, ózsuta gidájával, farkasok és fácánkakas szerepel. Ezekon kívül megnevezés/képalírás nélkül van jelen az őzbak és a gímszarvas tehén. Munka-

fűzetben számon kérve az őz(?), róka, mezei nyúl és farkas van. Látható, hogy jelen vadfajok között szerepel a mezei nyúl is, melyről a tankönyv nem tárgyalt.

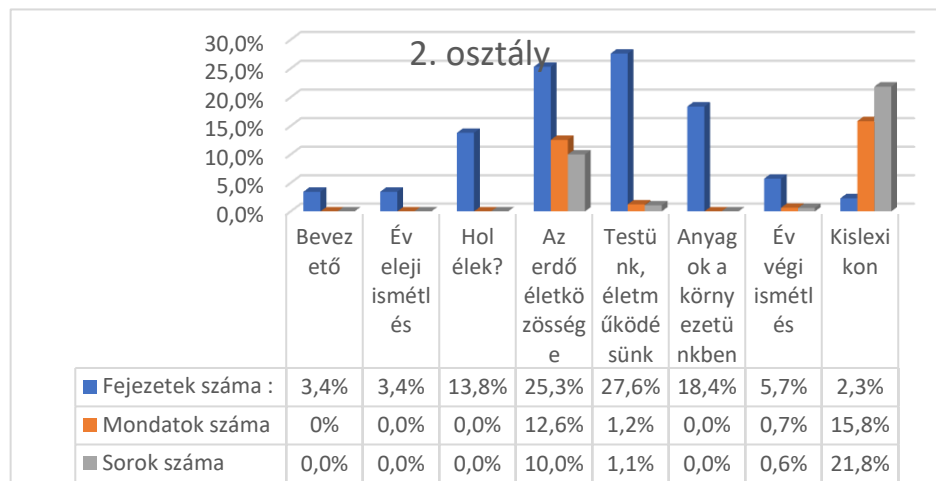
Első osztály – törzsanyag, érdekesség, olvasmány

A tankönyvek vizsgálata során megvizsgáltam, hogy a törzsanyag, az érdekesség, vagy az olvasmányok rész tartalmazza a legtöbb főbb vadfajokról szóló ismeretet.

Első osztályban mondatok tekintetében 66,6%-ban az olvasmányok rész tartalmazza a legtöbb vadfajokról szóló ismeretet. Ezzel ellentétben csupán 16,7-16,7%-os elosztásban tartalmazza a törzsanyag és az érdekességek szakasza a vizsgált részeket. Sorok számolásakor 63,6%-ban az olvasmányok rész, 18,2-18,2%-ban pedig a törzsanyag és az érdekességek rész foglalja magába a hazai főbb vadfajainkat. Megállapítható, hogy az olvasmányok szakaszban található a legtöbb hazai vadfajunkkal kapcsolatos ismeret.

Második osztály – fejezetek, illusztrációk

Második osztályban a Testünk, életműködésünk fejezet a leghosszabb- a könyv 27,6%-át teszi ki. Legrövidebb fejezet – nem figyelembe véve a kislexikont, bevezetést, év eleji és végi ismétlést- a Hol élek? fejezet, mely csupán 13,8%-át teszi ki a tankönyvnek.



Fejezetek eloszlása második osztályban

1629 mondat található a tankönyvben, melyből 78, vagyis 4,8%-a a mondatoknak tartalmazza a vizsgált témakört. Ez sorok szempontjából úgy néz ki, hogy 1936 sorból 83-ban szerepel főbb vadfajunk, mely az egész könyv 4,3%-a.

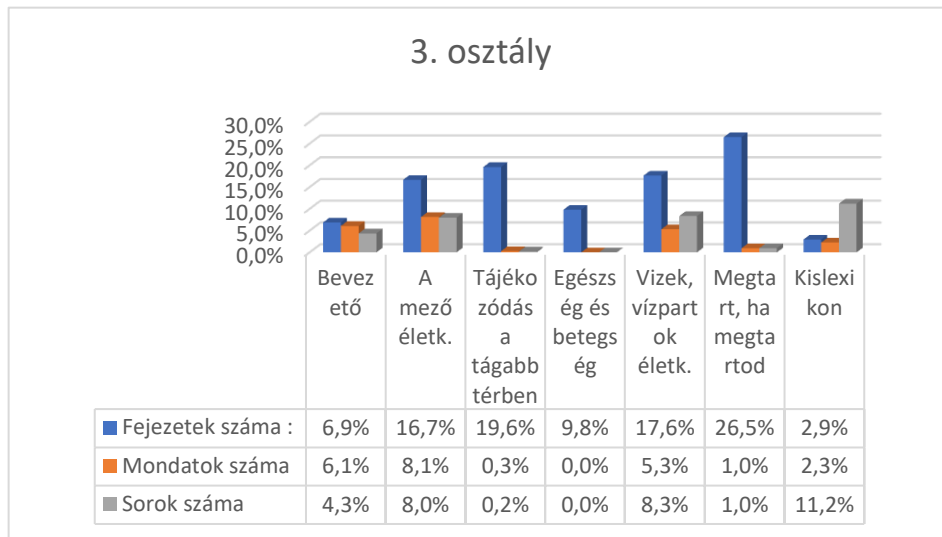
A könyvben jelen levő 209 (100%) illusztrációból csak 7 db, vagyis 2,4% tartalmaz főbb vadfajaink közül valamennyit.

Második osztály – tananyag, érdekesség, olvasmány

A második osztályos környezetismeret tankönyv tekintetében a törzsanyag 67,9, az érdekességek 25,6 és az olvasmányok 6,4 százaléka tartalmazza a vizsgált témakört. Ezen eredményeket a mondatok számlálásakor kaptam. Sorok esetében is hasonló eredményeim lettek. Tehát második osztályban a törzsanyag tartalmazza a legtöbb vadfajainkkal kapcsolatos részt.

Harmadik osztály – fejezetek, illusztrációk

A 9-10 évesek tankönyvében 2164 mondat szerepel, melyből 73 mondat tér ki a magyarországi vadfajok egyikére, mely 3,4%. Sorok tekintetében 2626-ból, 109 kapcsolható az imént említett területhez, mely százalékban 4,2%-ot jelent. Ahogy a diagrammon látható legtöbb vadfajjal kapcsolatos ismeret a mező életközössége c. fejezetben található.



Fejezetek eloszlása harmadik osztályban

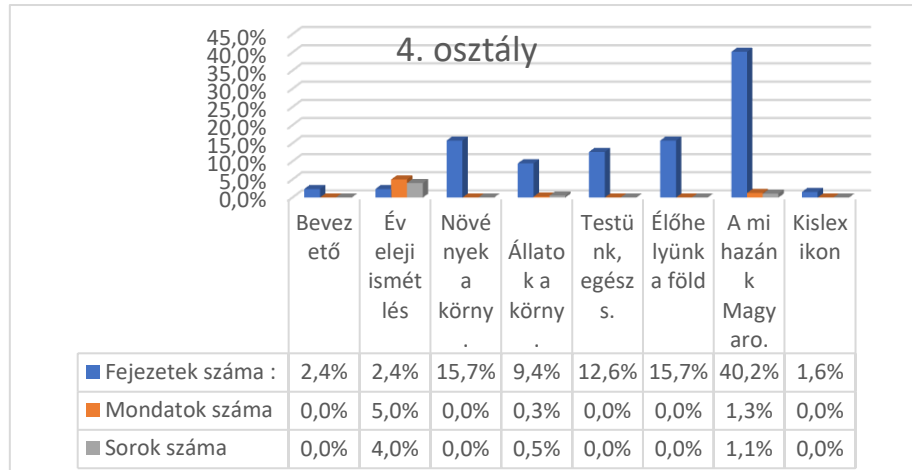
A harmadik osztályos tankönyvben 293 illusztráció található, melyből 13, azaz 4,4% tartalmazza az általam vizsgált tartalmat.

Harmadik osztály – tananyag, érdekesség, olvasmány

A törzsanyag 95,9 százaléka foglalja magában a vizsgált területet a mondatok és sorok (97,2%) tekintetében egyaránt. Ezen kívül az érdekességek rész tartalmazza még az imént említett terület kis részét, csupán 4,1%-ot mondatok esetében, sorok esetében pedig 2,8%-ról beszélhetünk.

Negyedik osztály – fejezetek, illusztrációk

2839(100%) mondatból csupán 15-ben (0,5%) jelenik meg főbb vadfajaink egyike. A sorok számlálásánál 3649-ből 20(0,5%) sor tartalmazta a vizsgált területem.



Fejezetek eloszlása negyedik osztályban

Az összes illusztrációból, melynek száma 366 (100%), mindössze 1 (0,3%) képen van jelen főbb vadfajaink egyike.

Negyedik osztály – Törzsanyag, érdekesség, olvasmány

Negyedik osztályban a választható tananyag/ érdekességek szakasz- mondatok tekintetében- 73,3%-ban tárgyalja az általam vizsgált főbb vadfajok tárgykörét. Ez sorok esetében 70%-ban figyelhető meg. Ezen osztálynál a vizsgált területtel a mondatok 20 és a sorok 25%-a foglalkozik az olvasmányok részben. Tehát a törzsanyag csupán elenyésző százalékban -6,7 és 5%-ban foglalkozik a hazai főbb vadászható vadfajaink egyedeivel.

Összefoglalás

Alsó tagozatban szerteágazó ismeretanyagot kell elsajátítani a diákoknak, mely nem könnyű feladat. Vizsgálatom első feltevésének igazolása érdekében sorokat és mondatokat számoltam, a Kojanitz-féle módszerrel, mely által számszerűsíthető adatokat kaptam.

Az alábbi táblázatban látható, hogy a legtöbb, főbb vadfajokkal kapcsolatos tananyag 2. osztályban van. A tankönyv sorainak 4,3%-a tartalmazza az előbb említett tartalmakat. A mondatoknál 4,8%. (2. táblázat) Legkevesebb tartalmat 4. osztályban találtam, ahol a sorok és mondatok esetében is 0,5 % eredményt kaptam.

DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/1-2. sz.

Évfolyam	Sorok száma (db)	Főbb vadfajok (db)	%	Mondatok száma (db)	Főbb vadfajok (db)	%
1.	1082	11	1,0	1024	12	1,2
2.	1936	83	4,3	1629	78	4,8
3.	2626	109	4,2	2164	73	3,4
4.	3649	20	0,5	2839	15	0,5

Sorok és mondatok vizsgálata, főbb vadfajok tekintetében

Kutatásom beigazolta azt a hipotézisemet, miszerint az alsó tagozatos tankönyvek kevesebb, mint 5%-a tartalmazza a főbb vadfajok tárgykörét.

Második hipotézisem részben beigazolódt, részben pedig megdőlt. Az adatok tükrében elmondható, hogy csupán a 2. és 3. osztályos tankönyvekben tartalmazza a törzsanyag a legtöbb hazai főbb vadfajainkról szóló részt.

Első osztály tekintetében az olvasmányok rész, míg negyedik osztályban az érdekességek részben szerepel a vizsgált terület. Ez problémát vet fel, hiszen a törzsanyagon kívül az olvasmányok és érdekességek szakaszra nem minden esetben jut idő. Esetleg szorgalmi feladatként, otthonra kapják meg a diákok az a feladatot, hogy ezen részeket átnézzék, mely nem minden tanuló esetében szokott megvalósulni. Tehát az ismeretek hiányosak maradnak.

Évfolyam	mondatok %*	mondatok %**	mondatok %***	mondatok %****	sorok %*	sorok %**	sorok %***	sorok %****
1.	1,2	16,7	16,7	66,7	1	18,2	18,2	63,6
2.	4,8	67,9	25,6	6,4	4,3	65,1	27,7	7,2
3.	3,4	95,9	4,1	0	4,2	97,2	2,8	0
4.	0,5	6,7	73,3	20	0,5	5	70	25

Főbb vadfajok jelenléte a tankönyv egyes részeiben

A fenti táblázatban az jelölések jelentései a következők: *főbb vadfajokkal kapcsolatos tananyag; **törzsanyag; ***érdekességek; ****olvasmányok.

Illusztrációk tekintetében elmondható, hogy a tankönyvekben nagyrészt valóságnak megfelelő, az állatok természetes életterén készült fotók szerepelnek. Az adott fajok egyedei külön képen nem szerepelnek, megnevezve nincsenek. A munkafüzetben-egyes fajok tekintetében- szerepelnek olyan illusztrációk, melyek a valóságnak nem felelnek meg.



Európai őz ábrázolása a munkafüzetekben

Az európai őz minden esetben a fenti ábrán látható formájában jelenik meg a munkafüzetben. Ez a megjelenés több szempontból sem hiteles. Látható a képen, hogy az egyed farka a gím- és dámszarvasra jellemző hosszúságot mutatja. A képen látható kifejlett egyed oldalán pöttyök figyelhetőek meg, ami szintén hamis képet mutat, hiszen ezen jelenség csak és kizárólag a dámszarvasnál jellemző. Szaporulatok esetében a pöttyözés az őz gida és a gímszarvas borjú esetében jelenik meg. A nyaktól lefelé húzódó fehér sáv egyértelműen a dámvadra jellemző tulajdonság.



Dámvadak természetes életközösségükben¹¹

Bár az illusztráció a fajra jellemző elsődleges nemi jelleget – az agancsot – ábrázolja, viszont egyértelműen nem állapítható meg, hogy gímszarvasról, dámszarvasról, vagy európai őzről van szó.

Ezen megjelenés összefüggésbe hozható Felix Salten 1942-ben írt *Bambi, egy élet az erdőben* című könyvének megfilmesítésével. Ezen mesefilm főhősné, Bambinak megjelenése, az általam vizsgált tankönyvben szereplő illusztrációhoz rendkívül hasonlít. Az osztrák szerző könyvének filmjogait a Walt Disney vásárolta meg az 1930-as években. „Miután azonban az Egyesült Államokban nincsenek őshonos őzek, így Bambut az 1942-es filmben fehér farkú szarvasborjúként rajzolták meg. Ez már az akkori időkben is gondot okozott Európában, hiszen Bambut, az őzet, apjaként egy szarvas nevelte. Miután az őzborjak és a fehér farkú szarvasborjak fehér pontjaikkal ráadásul nagyon hasonlóak.”¹²

¹¹ *Európai dámvad* [2020.12.11.]. <https://elovilag.turaoldal.hu/allatok/allat.php?faj>. In: *európai_damvad*.

¹² *Disney szarvassá alakította Bambut* [2020.12.11.]. <https://index.hu/kultur/cinematrix/cikkek/bambio502/>



Bambi mesefilm¹³

Megállapítható tehát, hogy a munkafüzetben szereplő illusztráció semmiképp nem állja meg a helyét, ha ismeretátadásról és pontos ismeretekről van szó.

Összegzés

Vizsgálatom értelmében a 2019/2020-as tankönyvlistán szereplő Dr. Mester Miklósné által írt, A mi világunk tankönyvsorozat elemzését végeztem 1-4. osztályig, hazai főbb vadfajok tárgykörében.

Eredményeim tükrében elmondható, hogy a legtöbb főbb vadfajokkal kapcsolatos tananyag a 2., legkevesebb pedig a 4. osztályban van.

Az adataim bizonyítják, hogy csupán a 2. és 3. osztályos tankönyvekben tartalmazza a törzsanyag a legtöbb hazai főbb vadfajainkról szóló részt. Első osztály tekintetében az olvasmányok rész, míg negyedik osztályban az érdekeségek részben szerepel a vizsgált terület. Ez azért vet fel problémát, mert az érdekeségek és az olvasmányok rész/szakasz feldolgozása gyakran nem történik meg tanórai keretek között, így az ismeretátadás és elsajátítás nagy valószínűséggel nem minden esetben valósul meg.

Összességként elmondható, hogy Dr. Mester Miklósné *A mi világunk* (1-4. osztály) tankönyvsorozat tananyaga 5% alatt tartalmaz főbb vadfajokról szóló ismereteket, azok tartalma hiányos, ismeretanyaga kiegészítésre szorul főbb vadfajok tekintetében.

Az eredmények azt igazolták, hogy a tankönyvek képi anyaga néhol megfelelő, viszont egyes fajok esetében félrevezető. Illusztrációk esetében rendkívül kevés számú, képaláírással nem rendelkező képekről beszélhetünk, melyek nem minden esetben felelnek meg a valóságnak. A hiányzó képaláírások megnehezí-

¹³ Fotó Bambiról [2020.12.11.]. <https://hu.pinterest.com/pin/424393964879570272/>.

tik a gyermekek tanulási folyamatát, hiszen külön képen, egyedek pontos megnevezése nélkül kellene elsajátítani a gyermekeknek a tananyagot.

A kapott eredményekből arra következtethetünk, hogy a vizsgált korosztályok számára nem megfelelő mértékben és minőségben tárgyalja a tananyag/tankönyv a főbb vadfajaink tárgykörét.

A vizsgált területet bővebben kellene tárgyalni már általános iskola alsó tagozatában is, hiszen a hazai vadfajaink jelentős részét képezik csodás állatvilágunknak.

Irodalom

BORSOS Éva: *A vajdasági magyar pedagógusok növényismerete*. In: *Képzés és Gyakorlat*, 2018/4. 49–58.

COYLE Kevin J.: *Back to school: Back outside*. In: The National Wildlife Federation, 2010. [2020. 12. 18.] <https://www.nwf.org/Educational-Resources/Reports/2010/09-01-2010-Back-to-School-Back-Outside>

KÓNYA György: *Környezeti nevelési tartalmak a középiskolai oktatás tankönyveiben és kimeneti szabályozóiban*. In: *Alkalmazott Műszaki és Pedagógiai Tudományos Folyóirat*, 2018/1. 52.

M. NÁDASI Mária: *A tankönyvek szerepe a tanítás- tanulás folyamatában*, 2012. [2020. 12. 18.] <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/m-nadasimaria-a-tankonyvek-szerepe-a-tanitas-tanulas-folyamataban/>

MESTERHÁZY Helga: *Vadászati és vadgazdálkodási ismeretek pedagógushallgatók körében*. In: *Képzés és Gyakorlat*, 2019/3-4. 183–194.

MOLNÁR Katalin: *Élményalapú környezeti nevelés*. In: *Tanulmánykötet Mészáros Károly Tiszteletére*, Nyugat-magyarországi Egyetem, Sopron, 2016. 69–73.

MOLNÁR Katalin: *Környezeti nevelés- környezettudatos magatartásformálás*. In: *Tanulmánykötet Mészáros Károly Tiszteletére*, Nyugat-magyarországi Egyetem, Sopron, 2015. 125–129.

Dokumentumok

Oktatási Hivatal: *Köznevelési Tankönyvjegyzék*. [2020. 12. 18.] https://www.oktatas.hu/kozneveles/tankonyv/jegyzek_es_rendeles/kir_tkv_jegyzek

Oktatókutató és Fejlesztő Intézet: *Nemzeti Alaptanterv, 2003*. [2020. 12. 18.] http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf

RO Christine: *Why 'plant blindness' matters – and what you can do about it*, 2019. [2020. 12. 18.] <https://www.bbc.com/future/article/20190425-plant-blindness-what-we-lose-with-nature-deficit-disorder>

Fotók

Disney szarvassá alakította Bambut [2020.12.11.]

<https://index.hu/kultur/cinematrix/ccikkek/bambio502/>

Európai dávávad [2020.12.11.]

https://elovilag.turaoldal.hu/allatok/allat.php?fajIn:eurpai_damvad

Fotó Bambiról [2020.12.11.]

<https://hu.pinterest.com/pin/424393964879570272/>

Abstract

Knowledge of the environment and nature is playing an increasingly important role in Hungarian education. Gaining knowledge and experience on these topics accompanies us throughout our lives. The topic of wild animals in Hungary appears not only in kindergarten, but also in the lower grades of primary school, and their importance is essential, as they live in our environment as well as domestic animals, they can be learned within kindergarten-school and as a family leisure program. Our positive emotional relationship can only develop with the attitude object we know, without which neutral or negative attitudes come to the fore, to which the world of media also contributes greatly.

The social media present in the 21st century sometimes provides incorrect information that leads to the inability to develop a positive emotional attitude towards wildlife in the rising generation. After organizing the teacher's learning and transferring his knowledge, textbooks play an important role. The knowledge of the books, their accuracy, detail, and the authenticity of their illustrations are the most important additions and controls. The aim of my study was to assess the extent to which the knowledge of the main wild species is present in the lower grade environmental textbooks, which section of the textbook (core material, readings, curiosity) contains the examined parts and whether the illustrations are correct.

Morana Plavac

PROSTORI BEČA, BUDIMPEŠTE I ZAGREBA U KRLEŽINIM ZASTAVAMA

Uvod

U radu se iznose predodžbe prostora u prvoj knjizi Krležinog opsežnog romana *Zastave*. Kako je riječ o romanu u kojem je obuhvaćen prostor Austro-Ugarske Monarhije i Balkana, tako je temelj ove analize pokušaj istraživanja imagotipskih ulomaka o prostorima promatranim iz vizure likova, ali i pripovjedača. Roman *Zastave*, raspoređen u knjigama, opsežno je djelo koje je počelo izlaziti u časopisu *Forum* 1962. godine, a sam ga je nazivao „ljetopisom”, „kronikom”, „dramatskom historijom”. Cjelokupan roman *Zastave* obuhvaća vrijeme od 1913. do 1922. godine te su glavni prostori oko kojih se odvija radnja Bregalnica, Kajmakčal i Galicija te Pešta, Beograd i Zagreb, dakle dva makroprostora: Monarhija i Balkan. Tematizacija političkog prostora jedno je od bitnih obilježja romana, predočava se monolozima i dijalogizima likova. Prateći tijek romana, opisi se istih prostora mijenjaju kako se mijenja sudbina likova i njihovo gledanje na događaje. Npr. Ladanje Gornje u I. knjizi neće imati takvu važnost kao u III. knjizi ili dom u Jurjevskoj će dobiti drugačije značenje u V. knjizi. Konkretni su prostori I. knjige Budimpešta, Beč, Zagreb, Balaton, Opatija, Ostrogon te prostor Balkana. Oni su predočeni i politički tematizirani monolozima i dijalogizima likova, a to su: Kamilo Emerički, stari Emerički, Joja, Amanda i Stevan Mihailović Gruić. S obzirom da je književni prostor u romanu kompleksan, istraživanje se u ovom radu odnosi samo na prvu knjigu romana. Da bi se prostori i njihovi opisi još bolje razgraničili i prikazali, bit će potrebno iščitati i druge dijelove romana.

Nekoliko riječi o imagologiji

Prostorima i njihovim predodžbama u književnom djelu bavi se znanstvena grana komparativne književnosti, odnosno imagologija. Imagologija označava ponajprije istraživanje nacionalnih predodžbi u književnosti, tj. usmjerena je na proučavanje slike jedne nacije u književnosti druge.¹ Imagologija ima poseban status u komparativnoj književnosti, ona je orijentacija komparatistike koja se bavi slikama i predodžbama neke zemlje i njezine kulture u drugoj sredini, ona

¹ Marius-Francois Guyard pišući o proučavanju predodžbi o stranim zemljama u književnosti, uočava zamke koje stoje pred takvim istraživanjima kao što su određivanje građe za rekonstrukciju bitnih obilježja neke nacije/nacionalne književnosti, svjestan je da predodžbe o narodima nisu objektivne i kompleksne, već subjektivne i simplificirane, bilo da ih stvara pojedinac ili grupa. (Detaljno v. u Dukić D. i dr. *Kako vidimo strane zemlje*, str. 5.)

je i „sužena varijanta tematologije.”² Kao novo područje komparativne književnosti, imagologija se počela razvijati posljednjih pedesetak godina u Francuskoj i Njemačkoj u okvirima tradicionalne komparatističke grane tematologije, a svoj puni procvat doživljava u 80-im i 90-im godinama prošloga stoljeća. Kako se imagologija temelji na tematiziranju konstrukcija „nacionalnog karaktera” i „drugosti” u književnoj praksi, predmet njezina proučavanja jesu kulturni ili nacionalni stereotipi čiji referencijalni okvir čine tekstovi, a ne povijesna/društvena stvarnost. Aachenska imagološka škola³ ističe kako se heteropredodžbe i autopredodžbe shvaćaju i istražuju kao diskurzivne tvorbe, nastoji se pronicnuti u tajnu njihova nastanka i mehanizme njihova širenja, modificiranja i zamiranja.

Temelj književnoj imagologiji postavio je Hugo Dyserinck člankom „Zum Problem der 'images' und 'mirages' und ihrer Untersuchung im Rahmen der Vergleichenden Literaturwissenschaft” objavljenom 1966. u prvom broju njemačkoga komparatističkog časopisa *Arcadia*. Zagovarajući proučavanje „slike o drugoj zemlji”, Dyserinck želi utvrditi koliko je značajna uloga nekog *miragea* ili *image* u određenom književnom djelu te smatra kako je potrebno povjesničaru književnosti dopustiti ulaženje u polje izvan njegovog predmetnog područja, pogotovo ako tako pridonosi boljem poznavanju naroda. Želimo li shvatiti djelo u cjelini i staviti ga u širi kontekst književne povijesti, prema Dyserincku nije moguće zaobići „mirage” i „image” te ističe i kako nije riječ o istraživanju koje želi otkriti „tajne nacionalnoga karaktera” ni „bit” dotičnog naroda, nego se analizira njihova struktura i razotkriva djelovanje koje one imaju u svim mogućim područjima ljudskoga duhovnoga života.

Manfred Fischer je predložio uporabu pojma *imagotip* kao jedne od središnjih imagoloških kategorija kojom bi se označavale obilježene predodžbe o stranim zemljama. Također, podsjeća kako kolektivne predodžbe o drugoj zemlji ne nastaju preko noći, nego imaju višestoljetnu povijest. Kako bi se trajno umanjilo njihovo nepromišljeno preuzimanje i prihvaćanje kao istine, Fischer ističe kako je potrebna analiza cjelokupnog postanja, otkrivanje povijesti konteksta, političkih interesa i polazišta koji obilježavaju postanak i vrstu slike. Predodžbe o drugoj zemlji treba istraživati kao funkcije općih društveno-povijesnih odnosa, a svaka brzopleta karakterizacija nacionalnih slika pomoću pojmova poput postojanosti i univerzalnosti izvirgava stalnoj opasnosti da prouzroči 'stereotip'.

Prema Karlu Ulrichu Syndramu imagologija polazi od pretpostavke da su određeni aspekti književnog teksta više od pukih verbalnih ukrasa i da prizivaju referencijalne okvire i obrasce procjene koji nisu umjetničkog podrijetla i koji su određeni „svjetovnim” političkim ili društvenim stajalištima stvarnoga svijeta, a

² Dukić, str. 17.

³ Pod vodstvom Huga Dyserincka pokrenut je studij komparativne književnosti na Visokoj tehničkoj školi u Aachenu u akademskoj godini 1967/1968. Dyserinckova su istraživanja bila usmjerena na predodžbe o narodima, za što se od samih početaka studija rabio naziv *imagologija*, a polazna postavka Aachenske škole određuje imagologiju kao granu komparativne književnosti koja istražuje predodžbe o stranim narodima i prostorima (heteropredodžbe) te o vlastitom narodu i prostoru (autopredodžbe). Istraživačku je građu u početku činila samo fiktionalna književnost, a kasnije se interes širio i na druge tekstove (publicistika, memoaristika, historiografija, film). (Isto, str. 8-9.)

to je upravo ono što stvara dojam da tekst „zrcali” svoje društveno okruženje. Syndram zaključuje kako reprezentacija onoga što je Drugo, strano i tuđe korespondira s komplementarnim idejama o tome što je poznato i domaće te tako međuovisnost autopredodžbi i heteropredodžbi nadilazi granice pojedinačnoga teksta i ulazi u diskurs kulturnog vrednovanja. Za Syndrama imagološka analiza čini:

ekonomiju vrednovanja Sebe i Drugoga eksplicitnom jer povijesni, kulturni i politički preduvjeti koji postoje u pozadini tekstne reprezentacije postaju prepoznatljivima.[...] Strano se može slaviti u svojoj šarmantnoj slikovitosti ili se odbacivati i ocrnjivati kao tuđe i sirovo. Ti mehanizmi mogu se izokrenuti u kulturno samoprocjenjivanje koje oblikuje vlastiti identitet u vidu nečije neobičnosti.⁴

Daniel-Henri Pageaux tumači sliku kao jezik o Drugom te ističe kako se slika mora manje baviti odnosom sa stvarnošću, a više podudarati s nekim postojećim kulturnim modelom u promatrajućoj kulturi čije je temelje, sastavnice i društvenu funkciju važno poznavati. Proučavati sliku, prema Pageauxu, znači shvatiti što je sačinjava, što potvrđuje njezinu izvornost, što je u određenom slučaju čini sličnom drugim slikama ili pak originalnom i tu se vidi kako je književna imagologija povezana s historijom „ideja” i „mentaliteta”, s obzirom na to da je slika o stranim zemljama sekundarna u odnosu prema sustavu ideja ili prema ideologijama koje se uspostavljaju među zemljama i kulturama, čak i u okrilju iste kulture. Za Pageauxa imagologija mora proučiti silnice koje upravljaju nekom kulturom, te sustav ili sustave vrijednosti na kojima se temelje mehanizmi predodžbe, tj. ideološke mehanizme, odnosno načine na kojima se grade aksiomatika *drugosti* i govor o *Drugom*. Pageaux se bavi i pojmom kulturnog imaginarija koji je nadređen pojmu slike. Kulturni imaginarij predstavlja skup slika o Drugom koji pripada nekoj kulturi ili grupi sa zajedničkim integracijskim kriterijem u određenom razdoblju.

U dubinskoj strukturi nacionalnog stereotipiziranja Joep Leerssen navodi pojam *imagem*, shvaćen kao „otisak“ te se prema tome svaka predočena nacija prikazuje kao „nacija kontrasta”. Struktura *imagema* pretpostavlja vrijednosno obojene predodžbe u čijoj pozadini uvijek stoji određeni *ideologem*, što pogled usmjerava na ideološku (političku) dimenziju diskursa.

Jean-Marc Moura smatra da je pravi razlog proučavanja slike otkrivanje njezine „logike“, „njezine istine”, a ne provjeravanje njezine istovjetnosti sa stvarnošću. Prema tome imagologija sliku smatra znakom nekog fantazma, ideologije, utopije svojstvene svijesti koja sanjari o drugosti:

...slika je predodžba neke strane kulturne stvarnosti kojom pojedinac ili grupa koji su je oblikovali (ili koji je dijele ili promiču) otkrivaju i tumače kulturni i ideološki prostor u kojem su smješteni.⁵

Dakle, imagologiji nije cilj prikazati neku naciju onakvu kakva ona stvarno jest, nego onakvu kako je ta nacija prikazana u određenom djelu. Važno je istaknuti kako u tumačenju predodžbi drugih sudjeluju politički i kulturni događaji tog

⁴ Isto, str. 79.

⁵ Isto, str. 156.

perioda. Imagološka su istraživanja književnosti sve prisutnija, ali ona, kako piše Milanović (2012), nije disciplina nadziranja i kažnjavanja, „osim ako svako beleženje i upućivanje na izvore i smisao slike nije u njihovoj funkciji“.⁶

Milanović imagološke stavove vidi kao mogućnost razgradnje i ustinjavanja „kako bi ponovo neprimetno postali delovi jedne zamišljene celine: na taj način je imagologiju moguće koristiti kao disciplinu disciplinovanja, književnog i društvenog.“⁷

Slike prostora Austro-Ugarske Monarhije

Tako istraživanje slike o prostorima znači i istraživanje predodžbi o narodima tih prostora te se u Krležinu romanu *Monarhija* prikazuje dijalogima likova Kamila Emeričkog i njegovoga oca. Radnja romana počinje skandalom u domu Emeričkih zbog Kamilova članka o posljedicama Hrvatsko-ugarske nagodbe pa se otac zbog toga mora ići ispričavati u Peštu. Stari Emerički je ugledni političar koji stalno strepi nad svojom karijerom te je zadovoljan stanjem u Monarhiji koju naziva Unijom. Vlastiti mu sin postaje prijatnija jer izaziva političke skandale nezadovoljan položajem Hrvatske. Za Kamila je Hrvatska deficitarna, uzdržavana zemlja, jadna, uboga, fijakersko kljuse, Mađarsku naziva mongolskom damom i regnikolarnim Babilonom, a Austriju nesposobnom menažerijom. Za Kamilova oca, starog Emeričkog, Hrvatska je kmetska, soldačka zemlja, razdrta, narodu pridaje attribute: bijedni, mali seljački narod, slabi, nemoćni, prokleti. Mađarska je u očima starog Emeričkog „naša osamstogodišnja Unija“, „naša Unija prkosi kao hridina olujama historijskim“, čini ju „premoćna mađarska gospoda“, „budimski magnati“, ona je „ogromna financijska snaga“. Kamilovo gledanje hrvatskoga prostora iščitava se iz njegovoga članka objavljenoga u *Barjacima XX. stoljeća*. Kamilo svojim atributima koje dodjeljuje hrvatskom prostoru želi naglasiti položaj Hrvatske u Monarhiji, onako kako on vidi taj problem prostora iz kojega je ponikao i za koji je vezan.

Služeći se ironijom pri gledanju na hrvatski položaj u Monarhiji, Kamilo samo želi više istaknuti svoju ogorčenost. Iz gledanja staroga Emeričkoga na isti prostor, a proizašlog iz dijaloga sa sinom, vide se razlike u percepciji. Stari Emerički nije vezan emocionalno za hrvatski prostor, u njemu vidi samo problem, a jedino rješenje kao političar vidi u zajedništvu s Unijom.

Iz navedenih primjera vide se suprostavljeni čimbenici moćne zemlje naspram slabe iz vizure i jednog i drugog lika, samo se kroz Kamilovu vizuru osjeća samilost i istovremeno želja za promjenom koja se, prema njemu, može dogoditi samo buntom, dok njegov otac prihvaća stanje kakvo jest. Opisani prostori manifestiraju društveni odnos u Monarhiji, odnosno riječima Pageauxa⁸ da utvrđeno imaginarno očito je povezano s Poviješću u događajnom, političkom, društvenom smislu, a važne pojave kao što su „vjekovni neprijatelj“, kolonijalizam i njegove ideološke i kulturne posljedice [...] ne mogu a da se ne

⁶ Milanović, Ž.: *Granice imagologije*, str. 10.

⁷ Isto, str. 10.

⁸ 2009, str. 144.

umiješaju u oblikovanje slika i u sam sadržaj društvenog imaginarnog u danom povijesnom trenutku. Tako je za staroga Emeričkog je hrvatsko stanje tipično i karakteristično za hrvatski prostor u odnosu na Drugo (Mađarsku i Austriju). Često će zbog različitih i nepomirljivih naraštajnih svjetonazora između oca i sina dolaziti do sukoba. Sukob i dugi razgovori će se odvijati u vlaku. Vlak u romanu postaje strani element kojem je autor dodijelio posebnu funkciju. Vlak postaje simbol veze između prostora Zagreba i Pešte, pokretač sjećanja, mjesto odakle likovi primjećuju ili ne primjećuju prostor kroz koji putuju:

U fijumanskom brzom, [...] u okviru uvijek jednog te istog dosadnog scenarija između Božjakovine i Lepavine, od Csurgóada do Dombóvára, [...], na ovoj dosadnoj relaciji zagrebačko-peštanskoj ...⁹

Prostor između Zagreba i Pešte iz vizure starog Emeričkog je dosadan, neprimjetljiv, bezvremen. Kamilova percepcija tog istog prostora je drugačija, emotivnija jer je taj prostor povezan s Anom: „a u tom jadnom, od boga zaboravljenom Adony Pusztaszabolcsu, [...], rodila se Ana.”¹⁰ Osim što ga prostor podsjeća na Anu, Kamilo, iz tog istog vlaka koji je u prethodnom primjeru simbol čežnje za njom, primjećuje mađarske natpise pojedinih stanica što je komentar sveznajućeg autora te tada vlak postaje simbol mađarskih državnih željeznica (MAV). Kako prostore ne doživljavaju jednako otac i sin, tako će i doživljaj Budimpešte biti različit.

Slika Budimpešte zauzima značajno mjesto u prvoj knjizi. Ona je dočarana iz perspektive starog Emeričkog koji je zadivljen njezinom ljepotom i arhitekturom, sentimentalno je vezan za taj prostor, ali strahuje da bi se ta ljepota mogla urušiti zbog nemira na balkanskim prostorima i zbog sinovljevih najava neugodnih promjena: „što ako Kamilo nema krivo da je sve to ipak početak konca?”¹¹ Budimpešta je grad gdje je stari Emerički proveo svoju mladost, grad uz koji je vezana njegova karijera i život. Budimpešta je u romanu mjesto posebnih lirskih opisa. U opisu prostora najprije se javlja sveznajući narator koji iz trećega lica jednine promatra smjer kretanja Emeričkog: „...zaputio se niz vodu spram mosta Kraljice Eržebete, [...] zaputio se spram mosta Franje Josipa, ...”¹², dajući na znanje kako je Emerički školovan u tom gradu gdje je započeo i svoju karijeru što pokazuje zašto ga on tako snažno doživljava. Zatim se opis premiješta u unutarnji monolog lika. Pred njim se otvara prostor Grada:

Eto bečke carske arhitekture osamdesetih godina! Sve milo, zgodno, udobno i ugodno, kao operne kulise s balkonima i balustradama, [...]. Bezbrižne dame, bezbrižna gospoda, [...] servira se sladoled, engleski čaj u srebru, [...] san vedrog izleta pod mađarskim plavim nebom... Paviljoni, glorižete i mramorne kaskade, sve stepenice i sve terase, sve to još stoji granitnoneoborivo, kao neosvojiva i pobjedonosna tvrđava, [...] dobri hoteli, tople kavane, muzike, valceri, masa mramornih lavova, na

⁹ Krleža, 2000, str. 35.

¹⁰ Krleža, 2000, str. 164.

¹¹ Isto, str. 64.

¹² Krleža, 2000, str. 63.

sve strane carski brončani ili granitni lavovi, pod kraljevskim perivojem...¹³

Stari Emerički osjeća kuturni zanos gledajući ljepotu grada, on doživljava veličanstvenu sliku toga prostora, a kroz tu sliku i naličje društva, taj prostor je i prostor bogatoga i otmjenoga života građana. Na trenutke se miješa materijalna slika i iluzijska slika u opisima, na trenutke je taj prostor realan i imaginaran. Grad je prostor promatranja, pomalo se pretvara u mitski prostor te ima ulogu simbola dinamična, povijesnoga razvoja, moći. Ako je slika u određenoj mjeri jezik, onda slika iz vizure Emeričkog je jezik prostora moći. U unutrašnjim monolozima starog Emeričkog prisutni su i stereotipi. Mađarska je za njega *pastirska zemlja čikoških čizama i grubotkanih pastirskih gaća*,¹⁴ Budimpešta je glavni grad *poganih Mađara*,¹⁵ a svaki prijelaz preko Drave je:

...za Hrvate bio prijelaz preko tajanstvom očarane granice,koja, [...] razdvaja dva,u najintimnijoj biti ipak *odvojena i daleka svijeta: mongolski i slavenski*.¹⁶

Ovom se prosudbom aktiviraju negativne slike o Mađarima. Predodžba je o Mađarima prikrivena, iracionalna, uspostavlja se akterski obrazac pomalo ironijski obojen pa i karikaturalan (*zemlja čikoških čizama i grubotkanih pastirskih gaća*), postoji u suprostavljanju (mongolski – slavenski narod), koristi pojam (*pogani*) koji Mađare razlikuje od drugih (slavenskih, kršćanskih) naroda. Kroz lik Kamila Budimpešta nije opisana, Kamilo je ne doživljava kao njegov otac, za njega je to *grad njegovoga progonstva*¹⁷ jer ga vlastiti otac *progoni* u Hungaricum. Prostor koji Kamilo doživljava je Zagreb, ali uz Kamila se veže i prostor Beča. Beč se opisuje kao prostor državne i vojne moći. Reprezentira se iz Jojine i Kamilove vizure. Joja je Kamilov prijatelj, buntovnik, za Kamila je važio kao *Netko*. Joja očekuje bolja vremena za Hrvatsku kada dođe socijalizam. Za Joju su Mađari i Austrijanci neprijatelji Hrvata, dakle, oni „drugi” koji su krivi za težak položaj Hrvatske. Ističući važnost Zrinskog i Frankopana, Joja poseže u prošlost i povijest i na taj se način identificira sa zavičajem, vlastitim prostorom, čini prošlost stalno prisutnom u sadašnjosti jer i dalje i sada su „drugi” krivi za „naše” stanje i „oni” su ubili Zrinskog. No, odjednom iznenađuje Joja svojim povratkom iz Beča u Zagreb. Nakon mamine smrti, Joja je proveo kratko vrijeme u Beču kod rođaka te takav buntovnik postaje očaran ljepotom Beča:

...pa kada se Joja vratio iz Beča krcat čokoladom, sa knjigama, sa skupocjenom floberticom, [...] Beč sa svojim Ringovima, svojom neviđenom rasvjetom, fijakerima, izlozima, tortama, kolačima i knjigama.¹⁸

Joja nastavlja oduševljeno govoriti o Beču:

¹³ Krleža, 2000, str. 66.

¹⁴ Krleža, 2000, str. 68.

¹⁵ Isto, str. 63.

¹⁶ Isto, str. 127.

¹⁷ Isto, str. 126.

¹⁸ Isto, str. 102.

U Beču ima čokolade i bombona više nego kod nas kukuruza, moj Kamilo, a knjiga na ulicama i po izlozima kao kod nas blata, [...], u Beču socijalisti štampaju svoje novine u vlastitim štamparijama,...imaš li ti pojma, što je danas socijalizam u Beču, [...] pa to je bajka, ...¹⁹

Kamilov doživljaj bečkog prostora je drugačiji. To se vidi iz pozicije pripovjedača koji govori kakva je bila percepcija bečkog prostora za Kamila. Dakle, kroz Jojin glas se daje slika o Beču, a to je: čokolada, knjige, Ringovi, rasvjeta, gospodarstvo, fijakeri, izlozi, torte, kolači, bomboni, socijalistička štampa, sloboda štampe. Kroz glas naratora, Kamilo „gleda“ Beč koji karakterizira raskoš, Opera, galerije, mnogo slika, misa, soldačka parada, muzika, konji, trube, konjanici, generali, barjaci, sablje na suncu, vedrina, vodokoci, grofovi, nadvojvode, staro gospodarstvo: „... ali Beč za Kamila, to su bili žurovi kod maminih znanica, to je bila Opera, galerije, mnogo slika, [...], soldačka parada, muzike, konji, trube, u jednu riječ, konjanici, generali, barjaci, isukane sablje na suncu, vedrina, vodokoci, grmljavina topova, to je bio Beč, mnogo generala, grofova, nadvojvoda, sladoleda, svakako, vidi se, nema sumnje, staro gospodarstvo.“²⁰

Zagreb, nasuprot Beču i Pešti, gledan iz Kamilove vizure bit će opisan kao siromašno i provincijsko mjesto čiji su građani neprosvijeceni i priprosti, ali prostoru Zagreba kroz Kamilov lik, autor će posvetiti više mjesta u romanu : „gundā polupijani narod sluškinja i pralja i njihove kopiladi , u slijepoj gužvi ne zna se tko s kime spava i tko je kome rod, bijesne i razdražene sudopere, švelje i bludnice, panduri, kancelisti, surovo, nezgrapno i neuko valjanje grubog i polutrijeznog života, stari kaptolski mlinovi, pijana donjogradska gospoda, raštamani klaviri, gomila bezobličnog svijeta“.²¹ Prostor Zagreba predočava se i iz vizure starog Emeričkoga i lika tete Amande, hirovite bečke dame, iskompleksirane jer nije rođena kao otmjeno bečko dijete, nego: „Trajno omalovažavajući sve što nije bečko, Amanda je izvrgavala ruglu sve: od naših koncerata do kazališta, [...]. Sve, [...] za Amandu bilo je sažaljenja dostojan primjer provincijalne zaostalosti.“²² Ni za staroga Emeričkoga slika Zagreba neće biti ništa bolja od Amandine slike. Za njih je hrvatski prostor inferioran. Zagreb je za Kamila predočen iz pozicije pripovjedača koji preko Kamila snažno percipira taj prostor koji čini *polupijani narod sluškinja i pralja i njihove kopiladi, u slijepoj gužvi ne zna se tko s kime spava i tko je kome rod, bijesne i razdražene sudopere, švelje i bludnice, panduri, kancelisti, surovo, nezgrapno i neuko valjanje grubog i polutrijeznog života, stari kaptolski mlinovi, pijana donjogradska gospoda, raštamani klaviri, gomila bezobličnog svijeta.*²³

U razgovoru s Amandom, Emerički otkriva svoju sliku Zagreba za koji Banska uprava nema sredstava ni za električni tramvaj ni za električnu centralu, a za Amandu je prostor Zagreba zaostao: ”em vam Zagreb zgledi kak gancgevenlih selendra, [...] kak kakvo provincijlano gnezdo, pa to je sramota, pa kaj vas ni sram da trpite onu vašu cingilingi-sramotu nasred grada, [...] pa kak

¹⁹ Isto, str. 102.

²⁰ Krleža, 2000, str. 102.

²¹ Isto, str. 104.

²² Isto, str. 227.

²³ Krleža, 2000, str. 103-104.

dugo bu još taj skandal konjskog tramvaja, oprostite-prdil po toj vašoj blatnoj Ilici, a to ni vic, to je sramota, [...] danas ni v Kongu nema više konjskog tramvaja, [...] treba samo proflangirati Ilicom pak da čovek vidi gde smo, kak smo i na čemu smo.”²⁴

Hrvatski je prostor na periferiji, zabačen za razliku od središnjeg prostora, Beč i Pešta, koji imaju moć, razvijeni su i napredni. Često se kroz dijalog likova karakterizira prostor oprekama gore-dolje čime se ističe opreka između jakog i slabog. Te će opreke biti istaknute tako što će se suprotstavljati relacije sjever/gore i jug/dolje. Relacija *gore – dolje* bit će izražena dijalozično između likova Emeričkog i starog Kamrátha, Emeričkog i Grofa ili pak Kamila i Árpáda. To *dolje* će, najčešće, izgovarati likovi Mađara: *tamo kod vas dolje to su te maglene teorije koje je usvojio vaš Sabor*,²⁵ *svi ste vi tamo dolje u Hrvatskoj ipak provincija, staromodna, zaostala provincija*.²⁶ Likovi koji ističu opreku su Mađari (Kamráth i Árpád), njima narator daje predodžbu moći naspram slabe hrvatske nacije. Opreka gore-dolje, sjever-jug tipičan je model za Zapadno viđenje svijeta. Unutar te opozicije je i opozicija slab-jak jer gore / sjever / Pešta je središnji prostor koji ima konotaciju povijesnog dinamizma i razvoja, a dolje / jug / periferija se smatra zabačenim, zaostalim prostorom. ”kako je porazno da usred Pešte nema nijednog političkog ni kulturnog foruma kome bi prilike južno od Drave bile barem približno poznate...” ,komentira Kamilo te nastavlja:”...pošto smo Mi kao Narod južno od Drave više Maroko...”, što znači da se na hrvatski prostor iz sjevernih krajeva gleda kao na zabačeno društvo.

Slike balkanskog prostora

Prostor se Balkana prikazuje kroz izvješća s ratišta, Kamilova razmišljanja o tom prostoru i kroz vizuru lika Stevana Mihailovića Gruića. Konkretno, taj se prostor u prvoj knjizi odnosi na bojište Makedonije i Begalnice: „Potoci krvi teku u Makedoniji, doslovno rijeke krvi, i sve je krvavo do pojasa kao u klaonici, iz svih se rijeka puši gust i opojan miris slatke ljudske krvi...”²⁷

Vijesti s Balkana donose se objektivno, u 3.licu jednine, dakle iz očišta naratora. Iz telegrama koje iščitavaju Emerički i Grof balkanski prostor se opisuje kao ratište, žrtve se broje u velikim brojkama. Takvim tonom i stilom narator dočarava težinu stanja na Balkanu, bešćutnost rata i političku pragmatičnost samoga Emeričkoga koji doživljava prostor Balkana kao dalek, problematičan, prostor ratova. Leksik percipiranog balkanskog prostora su: *alarmantne vijesti, bratoubilački, klanje, rijeke krvi, potoci krvi, armada, poraz*. Balkansko ratište se percipira kroz Kamilovu svijest kao mora u kojoj on gleda bregalničke mrtvace koji marširaju i javljaju se uz smrti pojedinih osoba (na sporovodu svoje majke Kamilo razmišlja o ratištu i dugačkoj koloni bregalničkih mrtvaca). Kamilova je svijest opterećena balkanskim prostorom, izaziva košmar i prerasta u onirički prostor. Za njega je Bregalnica strašna,

²⁴ Isto, str. 229.

²⁵ Krleža, 2000, str. 79.

²⁶ Isto, str. 149.

²⁷ Isto, str. 51.

krvava, antipatična, s pedeset hiljada leševa u blatnim vardarskim jarugama: „ova prokleta Bregalnica, ova strašna, krvava, antipatična, slaboumna Bregalnica! [...] Pedeset hiljada (...) leševa leži isto tako na odru, [...] kreće se pogrebna povorka”.²⁸

A za vrijeme razgovora Kamila i Emeričkog s gospodinom Stevanom Mihailovićem Gruićem, balkanski prostor se doživljava iz Gruićeve vizure. Gruić je srbijanski ministar u mirovini, sa starim Emeričkim je studirao pravo u Beču. Autor ga opisuje kao patrijarhalno bradatu osobu, za nijansku suviše glasan, ali ipak šarmantan, temperamentan, neposredan. Iz njegove vizure sliku balkanskog prostora čini: „gladna raja, [...] gomile krpa i dronjaka i torbetina, [...] gunjci i opanci, rulja, čopor, stado, pleme, gomila amorfne mase ovnujske koja planduje u blatu, [...] nema tu švapske discipline”.²⁹

Prostor snova

Prostor snova se često pojavljuje u ovome romanu. To bi bila tema za neki drugi rad, ali dotaknula bih se samo nekih snovitih prostora koji se u prvoj knjizi romana povezuju sa slikama prostora. Snovi prostora kao da imaju ulogu *prostora* u *prostoru*, daju dojam halucinacije likova ili pokazuju unutarnje stanje likova. Tako se Emerički, dok gleda arhitekturu Budimpešte, prisjeća sna u kojem bježi, sanja požar i topove. Zapravo je san strah od mogućeg proročkog značaja a to je raspad Monarhije. Ostrogon će se pojaviti u Kamilovom snu. Ostrogon je grad na sjeveru Mađarske, leži na desnoj obali Dunava, bio je Atilino sjedište, a ondje se nalazi i najveća katedrala u Mađarskoj. To sve jako dobro zna narator iz čije se vizure opisuje Kamilov san. U snu je Ostrogon prikazan kao pozornica na kojoj se treba odvijati drama, tu je i bazilika, Dunav, tamnosive kuće i krovovi, sve je sivo, mračno i hladno. Taj san se pojavljuje kao slutnja nečega što će se dogoditi s Jolandom. Atributi kojima se dočarava taj Ostrogon su: *mračno, inkvizitorski opasno, crni gotički krovovi, sivi olujni Ostrogon*. I doista je nagovještaj Jolandine smrti: „Na poljani na samome Dunavu, stoji monumentalni portal katedrale s mramornim stepenicama, koje se uspinju do ogromne terase ispred same crkve, sve mračno, sve španjolski inkvizitorski opasno, pod olujno sivim ustalasanim nebom, veoma neugodan osjećaj osamljenika, biti izgubljen pod mračnim zidinama bez Jolande...”³⁰

Zaključak

Prikazati slike prostora ovoga velikoga romana nije jednostavno. U radu sam pokušala uzeti najreprezentativnije dijelove koji su mogli prikazati dijelove makroprostora Monarhije i Balkana. Kroz dijaloge i monologe likova pokušala sam iščitati prostore u kojima se nalaze likovi, prikazati kako ga doživljavaju i gledaju te kako ih prostor oblikuje. S dijalozima i monolozima likova često se

²⁸ Isto, str. 208.

²⁹ Krleža, 2000, str. 236.

³⁰ Krleža, 2000, str. 195.

miješa glas pripovjedača pa je ponekad teško razlučiti tko govori: lik ili autor. Rad zahtijeva daljnje iščitavanje slika prostora i odnosa likova unutar prostora.

Literatura

BRKOVIĆ, Ivana: *Književni prostori u svjetlu prostornog obrata* In: Umjetnost riječi, LVII, 2013, 1–2.

DUKIĆ, D.–BLAŽEVIĆ, Z.–PLEJIĆ, L.–BRKOVIĆ, I.: *Kako vidimo strane zemlje: uvod u imagologiju*, Srednja Europa, Zagreb, 2009.

IVON, Katarina: *Suvremena strujanja u komparatistici*, Magistra ladertina, 3 (3) 2008.

KRLEŽA, Miroslav: *Zastave, knjiga I.*, Naklada Ljevak, Matica hrvatska, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, 2000.

MILANOVIĆ, Željko: *Granice imagologije, Pravo i društvo* In: Časopis za pravnu i političku kulturu, god. 3, 2012, 3–4.

RADOS, Zvezdana: *Prostor Krležinih Zastava*, 408–418.

Abstract

The paper presents the notions of space in the first book of Krleža's extensive novel *Zastava*. As this is a novel that encompasses the space of the Austro-Hungarian Monarchy and the Balkans, the basis of this analysis is an attempt to explore imagotypical passages about the spaces observed from the perspective of the characters, but also the narrator. The novel *Zastava*, arranged in books, is an extensive work that began to appear in the magazine *Forum* in 1962, and he himself called it a "chronicle", a "chronicle", a "dramatic history".

Podlovics Éva Livia

RESILIENCE AND EDUCATION

Introduction

In this paper I want to point out that there can be a working relationship between resilience and school achievement, furthermore, awareness to *school/learning resilience* has positive effects in education. Concerning resilience at school we must recognise that students' achievement can become positive but this developmental trajectory must be supported in many ways to be sustainable. However, to reach the positive changes, we need to shift the viewpoint of educators too. Here I only want to refer to the application of positive Pygmalion-effect.¹ This can happen in class if the pedagogues' expectations target their students' positive goals with a solid belief in them.²

It is known that the achievement of pupils with disadvantaged social backgrounds remains under average. Unfortunately, these results have been known in pedagogy for ages; but sadly recent studies do not report other results either. According to Szemerszki „we can find among school-leavers a much greater proportion of students who have disadvantaged background, whose parents are under-educated, or previously failed at school. These all can play a role in not to enter secondary education, or tenth grade.”³ In this regard, experts

¹ Pygmalion effect as a term has been used in pedagogy mainly in negative contexts as it means the prejudgement of an educator towards children. The prejudged children react to tasks according to the expectations of the teacher and not their own ability and so we lose values in school. The distortive effect is the exact opposite of the play written by G. B. Shaw. Its Hungarian researcher is CSERNÉ Adermann Gizella. See CSERNÉ „*Önmagát beteljesítő jóslat*” a *pedagógiában* /”Self-fulfilling prophecy” in *Pedagogy*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. (Translations are created by the author of the article. In the cases of Hungarian sources and authors, the first item is always in the original language.)

² See TAUBER Robert, Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get!, *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*, 1998. This educator is a facilitator and supporter of students not a biased judge.

³ SZEMERSZKI Marianna: *Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet*. In: Szemerszki (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség: Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*, OFI, Komáromi Nyomda és Kiadó, Komárom, 2016, 41. 9–29. To mention the different segments of the Hungarian public school system, I refer to the Pisa-results of children with special needs that are reflected by Mária Dávid in a project combining Northern Hungarian Higher Educational Institutions in 2015, in Kezek, Észak-Magyarország Felsőoktatási Intézményeinek Együttműködése projekt. Here she concludes the same. In addition, the general results and future predictions of the 2015 Pisa-survey are summarised by Péter RADÓ in his article: *PISA 2015: miért romlanak az eredményeink?/PISA 2015: Why our results are getting wrong?* According to him without effective changes, the situation will remain the same. In the light of 2018 Pisa results, his predictions did not become entirely true as all assessed major skills changed positively a bit. (See here: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetkozi_meresekek/pisa/PISA2018_eredmenyek_1203.pdf) Motivation and school success of gipsy ethnic minority pupils with disadvantaged backgrounds is analysed by Balázs József Fejes in the article: *Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők*/Factors influencing the motivation of Roma minority students.

and scientists tie school results to the social-cultural background of families and explain the latter to be causal of the former.⁴

A good summary of this state of affairs is concluded by the Hungarian Government itself: „According to the Pisa-Survey, other OECD or Hungarian surveys there is a strong connection between the students’ learning possibilities, school results, further studies, success at the labour market and the characteristics of personal and family social cultural background.”⁵ Sociologists name this feature of a society social immobility. As we can read it from Meleg, in Hungary’s case this immobility is still preserved in the present system because the previous, privilege-based inequality was simply exchanged by the inequality of merits with the general spread of school system.⁶

The problem here is that while we measure all minorities with the values of the majority we only inherit and not diminish social inequalities. The pedagogical answer for minorities living within a society can be making the school multi- or intercultural with recognising and using the multicultural characters of the given small „society” in everyday life. It is becoming a common practice that educators also use projects and cooperative techniques when teaching.⁷

Starting Points

Lagging behind can be a huge disadvantage of school children effecting their entire later life, human relationships, work labour, standard of living, and also the surrounding society. Knowing this situation, as a pedagogue I believe that it is possible to give a knowledge tool for other pedagogues that by other methodological approaches can help improving the present nationwide state. This knowledge tool I call *school/learning resilience* and its development at schools we should aspire.⁸ School/learning resilience – against endangering factors appearing in the life of some children – means the successful tackling with difficulties arising when learning with the help of a reflective and metacognitive-strategy-user pedagogue.

⁴ In many cases, the reasons of disadvantages are the low education level of parents, lack of existential stability, the great number of members within one family, and also being part of a minority. (Concluded by the Oktatókutató Intézet, *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*, 2016. The Hungarian Institute for Educational Research and Development, *Disadvantaged background and school success*, 2016).

⁵ Magyarország Partnerségi Megállapodása a 2014-2020-as fejlesztési időszakra, Nemzetgazdasági Minisztérium és Nemzetgazdasági Tervezési Hivatal. Budapest, 2014. augusztus 15./Hungarian Agreement for the duration of 2014-2020., 59. file:///D:/Users/Eva/Downloads/Partners%C3%A9g_Meg%C3%A1llapod%C3%A1s_2014-2020%20(1).pdf

⁶ MELEG Csilla: *Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok/Viewpoints and problems of Educational Sociology*, 2015. [2020. 12. 20.] <http://mek.oszk.hu/14500/14566/14566.pdf>

⁷ MOGYORÓSI Zsolt: *Multikulturális iskola*. In: Zsolt MOGYORÓSI – Irén VIRÁG: *Iskola a társadalomban - az iskola társadalma/Zsolt MOGYORÓSI: Multicultural School*. In: Zsolt MOGYORÓSI–Irén VIRÁG: *School in society – society of the school*. Elektronikus tananyag./ Electronic material (2015). http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/15_iskola_a_tarsadalomban/12_multikulturális_iskola.html, Katalin HORTOBÁGYI: *Projekt kézikönyv/Project Handbook*. Budapest, ALTERN füzetek 10. Iskolafejlesztési Alapítvány, 2002.

⁸ This name involves the whole phenomenon as it happens in schools and is related to the learning process of children and even the teaching process of educators.

We know that learning difficulties may appear when starting school but we must also know that the cumulating deficit from lagging behind can double or even triple by the end of the first eight years of school.⁹ As a consequence, school/learning resilience is most optimally applicable at the primary school phase of pupils when turning away from studies can still be effectively dealt with. Resilience appearing in children is a possibility to grow the „surviving chances” of pupils with disadvantaged social backgrounds who are under not too much pressure. As the researcher Masten says: „Resilience refers to a class of phenomena characterised by good outcomes in spite of serious threats to adaptation of development.”¹⁰

In my opinion application of school/learning resilience is reasonable and also improvable where it has already developed – if the resilient child’s school achievement is not lagging behind despite life-threats that is a result itself– and can be developed where it has not grown (e. g. in cases of children with disadvantaged social background). A valid question here is how can the previously said be done. To start with I clarify the notion of resilience, then I try to detect the connections between behavioural resilience and learning achievement and finally give some methodological help for recognising and supporting the phenomenon.

The Concept of Resilience

As follows I am going to bring some viewpoints about the concept of resilience. It is rather difficult to conclude as it has gained a rich content and became „Resilience science”¹¹ itself. Norman Garmezy was the first researcher of resilience, who “bumped into” the phenomenon when he met the unexpected results of children with schizophrenic parents who were doing okay. He named three *protective factors*, that can help overleaping crisis situations. The first are personal qualities of the person (e. g. intellectual abilities, positive temperament, positive self-image); the second are family characteristics (e. g. warmth, cohesion, expectations, part-taking); and the third are the other-than-family supporting systems (e. g. strong social relationships, good school). Quite naturally, the more protective factors are there to nurture a child, the better are the results.

The American Psychological Association (APA) defines „resilience as the process of adapting well in the face of adversity, trauma, tragedy, threats, or significant sources of stress—such as family and relationship problems, serious health problems, or workplace and financial stressors. As much as resilience

⁹ OFI, 2009. [2020. 12. 20.] <http://ofi.hu/tudastar/jovo-eloszobaja/tanulasi-sikertelenseg> The Hungarian Education Research Institute supposes some reasons for why lagging behind. They are namely, the knowledge-based (and not children-based) educational strategy, learning organisation incapable of altering from prescribed schedules, adaptation to 4-5 teachers, misinterpreted conformity to the needs of children from different age groups in one class, etc...

¹⁰ MASTEN Ann S.: Ordinary Magic: *Resilience Processes in Development*, American Psychologist, 2001/3. 227–238, 228. (Továbbiakban MASTEN, 2001.)

¹¹ MASTEN Ann S.–CICCHETTI Dante: *Resilience in Development: Progress and Transformation* In: CICCHETTI Dante (Ed.), *Developmental Psychopathology*, 2016/4, 2–63. Wiley & Sons, Inc., New Jersey. 2.

involves „bouncing back” from these difficult experiences, it can also involve profound personal growth.”¹² The APA adds that resilience is not a special characteristic of special people but rather belong to everyone. Masten in the article of *Ordinary Magic* also points to the everyday character of the phenomenon saying „that results in most cases from the operation of basic human adaptational systems. If those systems are protected and in good working order, development is robust even in the face of severe adversity; if these major systems are impaired antecedent or consequent to adversity, then the risk for developmental problems is much greater, particularly if the environmental hazards are prolonged.”¹³ To conclude what has been said, most importantly we must understand that this state is reachable for everyone and is basically coming from the suitable work of human adaptation systems. The question quite naturally is how this can happen. In the case of adults, conscious reflection can help to stand up from an enduring situation but in many cases, they can turn to experts who help them overcome difficulties of life. In the case of children, however, who are not able to build up resilience themselves, the ordinariness of phenomenon makes available for experts, pedagogues, and educators to help build up this quality.

According to researchers of the field, the APA notion for resilience is good to start with but in many cases, it should be thought further. Southwick and his colleagues say that “While this definition is useful, it does not reflect the complex nature of resilience. Determinants of resilience include a host of biological, psychological, social and cultural factors that interact with one another to determine how one responds to stressful experiences. In defining resilience, it is important to specify whether resilience is being viewed as a trait, a process, or an outcome [...] in reality, resilience more likely exists on a continuum that may be present to differing degrees across multiple domains of life.”¹⁴

Szabó, while analysing the history of research in the field, also agrees with the previous intention of enlarging the content of definition in her study and refers back to Masten and Wright’s differentiation of the four phases of the accomplished research.¹⁵ According to them, in the first phase of research the description of the phenomenon happened. In the second phase, analysis of the process itself and the answers for „how” it happens went on. In the third phase, interventional programmes of improving and applying resiliency were applied by governments, especially in the US. Finally, in the fourth phase further enlargement of the concept was in the focus of researchers. In this last phase, the former static concept became more complex and received ecological considerations, in which resilience became a phenomenon described and reachable by

¹² APA, *Building your resilience*, [2020. 12. 10.] <https://www.apa.org/topics/resilience>.

¹³ MASTEN, 2001, 227.

¹⁴ SOUTHWICK, Steven–BONNANNO, George–MASTEN, Ann. S.–PANTER-BRICK, Catherine–YEHUDA, Rachel: *Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives*. In: *European Journal of Psychotraumatology*, 2014/5. 1-14, 2.

¹⁵ Szabó quotes Masten and Wright from 2010. In: SZABÓ Dóra Fanni: *A reziliencia értelmezésének lehetőségei: kihívások és nehézségek*. In: *Magyar Pszichológiai Szemle/Options for interpreting resilience: challenges and difficulties*, Hungarian Journal of Psychology, 2017. 247–262, 250. (Többi részben SZABÓ, 2017.)

interrelated concepts and experiences. The new, ecological, definitions¹⁶ underline Southwick's opinion: in creating the process not only do we need the personality, but the biological/psychological capacities, and the environmental factors (family) of the person as well to gain the adaptability. The adaptability means a reaction to turn back to a previous state.

As a consequence of the theoretical work done in the fourth phase of research, from the 2010's the concept of resilience has been understood as a dynamical, complex process that is happening inside a person and is directed by inner and outer factors too.

Regarding the involved cases, the systematic survey of the phenomenon changed the assumptions about mythical invulnerable and special children with special traits. As Masten puts it, the systematic research (in the first two phases) clarified that there is a need for two judgements regarding a person's resilience: at first we must see if there have been huge hazards or threats in one's life and at second we must detect that the person is doing okay at present, namely, there is a successful end after a severe process in life.¹⁷

I think it is worth trying to take a look at what has been said in the Hungarian schools. If we try to imagine children who need to be lifted due to difficult life situations at home in Hungarian primary schools, we might have doubts about the simple application of resilience. Parents, especially with disadvantaged backgrounds, very often hide family problems from teachers of their children because they believe their problems belong to the family. Divorce, mental illnesses, alcoholism, violence, any kind of child abuse, deaths in the family are mainly kept as secrets, as parents do not understand how these events influence their children. It is noteworthy to tell that without information school teachers might be rather powerless or at least their work is much more difficult. What is more important, we should see that help is necessary especially for these children.

Research related to resiliency opened the eyes of experts that the protective factors are the supporting factors of general human development too. Masten adds that the list of protective factors shows the importance of human adaptability systems in the developing human skills (e. g. cognitive system, supporting parents, self-regulation, self-efficacy, inner motivation) in good or bad circumstances. In her interpretation, the most important inner protective factors are: affection, mastering in one profession/activity, self-regulation, cognitive development and learning. These are the inner protective factors that should be created, sustained and/or substituted in children to build their resilience. However, at the primary school this could only happen with the help of the facilitating, loving, and supporting behaviour of class teachers. (It is not accidental that she connects resilience with positive psychology.)¹⁸

¹⁶ See also the writings of Vera BÉKÉS, 2002, and Andrea HOMOKI, Kristóf CZINDERI, Hajnalka SEGAL, Zita SÁNDOR, Renata VIDÓ FODOERNÉ, 2012.

¹⁷ MASTEN, 2001, 228. It is noteworthy to tell that these two judgements also enlarge the APA notion, so when dealing with the question we should see its many sides.

¹⁸ In her article, *Ordinary Magic* she writes: „The message from three decades of research on resilience underscores central themes of the positive psychology movement (Seligman & Csíkszent-

Szabó mentions from Masten and Reed some further sides belonging to the positive and ecological resilient person. According to them, we can talk about *assets* of a person that are such measurable traits (opposites of hazardous factors) that can foretell the possible positive outcome; *resources* are such general terms (human, social and financial positive sides) that can be used in the adaptive processes; while the previously mentioned protective factors are such characters of the person or environment, that cause positive outcome in case of hazardous situations.¹⁹

The complex notion of resilience has many different angles that make it possible to approach and research it from different sides. The positive results of the appearing resilience might come from the person and/or from their environment, however, we must bear in mind that it is not a human characteristic but a syndrome that turns one's life into positive direction after having difficulties. Resilience is such phenomena that is firstly signified by a severe hazard in one's life and secondly with a relaxed, doing okay state.

Additionally, school/learning resilience is the successful tackling with school matters when otherwise in a child's life there are problems. This process is essentially helped by the reflective and metacognitive-strategy-user, supportive pedagogue. Without support it is quite impossible to build up resilience especially in childhood.

Resilience and its connection with school achievement. The process of learning

In this part of my study I analyse the connection between resilience and school achievement. In this regard we have learnt that resilience in school can be shown by the result of the disadvantaged child who is doing okay. Further connections are hinted with the help the learning process itself.

Learning is a change in behaviour that happens through practice, or more formally "Learning is defined as a relatively permanent change in behaviour that occurs as a result of experience."²⁰ It has two basic types: non-associative and associative learning. These are also split into two different pairs: habituation, sensitization, classical and instrumental conditioning.²¹ During habituation we got to ignore innocuous stimulus that have no consequences, during sensitization we give an intense response to an intense stimulus. During the more complex associative learning methods we tie relationships with events. In the case of classical conditioning we learn that one event is followed by another one, while during instrumental conditioning we learn that a response will be followed by a particular consequence. Other forms of learning are called complex learning.

mihályi, 2000; Snyder & Lopez, in press). [...] The study of resilience helped to rekindle positive psychology; now the new impetus for research on successful human functioning should serve to illuminate fundamental processes underlying resilience in development.", MASTEN, 2001, 235.

¹⁹ SZABÓ, 2017, 256.

²⁰ NOLEN-HOEKSEMA, Susan-FREDERICKSON, Barbara L.-LOFTUS, Geoff R.-WAGENAAR, Willem A.: *Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology*, Wadsworth Pub Co, 15th Edition, 2009. (Továbbiakban ATKINSON, 2009.)

²¹ ATKINSON, 2009, 237-238.

During complex learning memory and cognition are involved in the process, e. g. observational learning, or learning by mental representations.

During learning we do operations, which are often associations between events and stimuli (classical and operant conditioning), while in other cases representations map more complex connections of the world (e. g. maps from the environment, or strategies of more steps/phases). This latter is called complex learning. According to research, complex learning has two phases: in the first we apply problem solving (thinking), and in the second we retain the solution in our memory and recall when it is necessary.

If we would like to project the previously said to the scene of primary school we can assume from practising teachers that drawbacks in classroom are caused by behavioural problems, and learning difficulties resulted from the many disorders of children skills. At the beginning of my paper I mentioned the socio-cultural reasons why children with disadvantaged backgrounds lag behind. In children's behaviour in class, however, *effects of the previous reasons* can be detected. According to experts, the two types of school problems can be dealt with targeted improvement of the skills and differentiated treatment in the first four years of primary school. Methodologically speaking, we must remember that the learnt material also depends on our prior knowledge, so as teachers we should call forth this prior knowledge in class.

The negative aspects (behavioural problems, learning difficulties, lack of concentration), however, prevent even the most basic types of learning, not to mention the more complex types. In spite of this, connections with resilience are recognisable by teachers when they see that a previous learning behaviour is changing due to disadvantages at home. As pedagogues we should be able to alter the falling attitude and build resilience regardless of the disadvantaged background.

Method and strategy of supporting resilience

In what follows I would like to highlight a method applicable by teachers in class that is there to support resilience. I would like to expand it with a learning method that with the help of pedagogues can help children to be able to become their own "tutors". Through this process they build up an ability to improve their own learning, so as to play a great part in creating their own resilience.

The pedagogical method is related to reflectivity, that has become an important skill in everyday life too, but is quintessential in pedagogy. Expert of the field is Judit Szivák, who in her article written about the topic, emphasises the importance of this question, and also targets bettering the pedagogical practice of experienced and inexperienced teachers alike. As she writes, reflective thinking relies on the previous experiences, values and reconsiderations of teachers, and also the acquired system of professional qualities. One part of the latter called analysing ability that can be successfully improved. For instance, recognising the educational problem, or defining/analysing it, disclosing reasons, finding optimum solutions, thinking over the consequences, etc...can be learnt. Projecting these improvable skills to the educational situation, teachers must be

able to analyse events in class, and be able to change unsuccessful practices. Regarding resilience, a reflective pedagogue is able to cognise oscillation in the achievement of a child and can react accordingly.

If we think about reflectivity as self-monitoring and so we view improvement of the skill we can understand that it can lead towards two directions: the teacher can view the performance of class or his/her own activity. The latter can happen with the help of colleagues or ourselves on paper or through mutual discussion.²² The more varied these assessments are, the better results we get if we want to accomplish reflectivity.

According to Szivák, from the viewpoint of the “good pedagogue”, there can be at least three major mentionable traits of a teacher: they should have suitable traits of the profession (understanding, open-minded, emphatic, flexible, etc...), they should have a lot of experience and also theoretical knowledge. As a consequence, there is a great need of the previous three qualities regarding resilience as well, because the change of children’s behaviour can be evaluated in many ways (lagging behind or turning away from a subject can be understood as a typical adolescence behaviour and not a problematic case that evokes resilience. Understanding such situations requires empathy and openness to be able to evaluate what is going on).

Metacognitive strategies

Metacognition means knowledge from knowledge itself, or recognition of cognition, which “has its own place in bettering the effectiveness of teaching”.²³ This sentence excellently expresses the need for methods that improve the effectiveness of learning. As a resilient child drops back from a previous better state, and then with the help of protective factors (including school) bounces back again, they can apply greatly these methods.

The first researcher of this phenomenon was Flavell (1979), according to whom metacognition means a bit more than the previous description, namely, it is on one side knowledge about knowledge but on the other side it also means the control of our own knowledge.²⁴ In the school it means that in order to develop children gradually, we can give them not only aims of the given school level but we can share with them the coordinating skills of their own learning process. This latter greatly influences and improves effectiveness of their own learning strategies.

Flavell ties the first part of the notion of metacognition to knowledge about our own cognitive processes, their know-hows and their results (perceiv-

²² SZIVÁK Judit: *A reflektív gondolkodás fejlesztése/Improving reflective thinking*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010. http://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf. (Továbbiakban SZIVÁK, 2010.)

²³ TASKÓ Tünde Anna: *Tanulási készségek és az alulteljesítés mérése – a KATT kérdőív* In: N. Kollár Katalin (szerk.) *Iskolapszichológia Füzetek/The KATT questionnaire – Learning abilities and measuring underscoring*, ELTE Eötvös Kiadó, Bp., 2015, 75–124, 89.

²⁴ TARKÓ Klára: *Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban*. In: *Magyar Pedagógia/Connections of Reading with Metacognition in School Years*, 1999/2. 175–191., Baker & Brown, 1984; quotes Tarkó, 1999, 176. (Továbbiakban TARKÓ, 1999.)

ing, remembering, understanding). To the second part he ties the monitoring of attempts of problem solving, planning of the next step after problem solving, observation of the effects of accomplished deeds, testing, surveying and evaluating learning strategies.²⁵ *Flavell* also differentiates metacognitive knowledge (which is influenced by the person, task and strategy which are interdependent) and the use of metacognitive experiences and strategies (which are called forth to observe the development itself and not the results).

These complex activities directed towards our own thinking can be learnt by the students only gradually, however, they can be started learning from the first grades of primary school (e. g. both in maths or reading). Consequently, teaching these subjects can involve metacognitive strategies. In the case of reading, for example, these strategies make possible the process of understanding, the organisation of information; and further, these early strategies help developing the attention span, memory, communication and learning skills. During application of the strategies, the user starts to control them and in the meantime they become part of their own knowledge, besides they help the whole years' material.²⁶ *Owens* finds three different reading strategies important: time spent with the task (more difficult requires more time), skimming through the text and its subtitles, and concluding the text itself.²⁷ Acquiring these strategies is possible with practice and guided, semi-guided and finally individual practice.

Application of these strategies means better success at school, as "metacognition plays an important role in oral communication, persuasion, interpretation, reading and writing skills, acquiring languages, attention, memory, problem solving, social cognition and in many other types of self-control and self-education".²⁸ Those who do not apply such strategies have a passive, mechanical learning method, are not able to evaluate their own knowledge level, do not know how to learn selectively, and do not have deep knowledge.²⁹ Naturally, the lack of using metacognitive strategies can be connected with the Pisa-results. It is important to know that, as they give tips to develop the different skills, they effect on the general development of pupils when applied by pedagogues.

Resilience in Hungary

It is a huge asset that we can meet resilience in Hungary too. Lannert in her article, *Efficacy, efficiency, and equity in public schools, regarding the 2012 Pisa-survey* mentions the concept as characteristic of a well-working school (abroad), that triggers equity. This school is effective and successful as children can move on the social ladder and leave social immobility behind. In this re-

²⁵ TARKÓ, 1999, 176.

²⁶ PARIS—WASIK—TURNER, 1991; quotes TARKÓ, 1999, 181.

²⁷ TARKÓ, 1999, 181.

²⁸ FLAWELL, 1979; quotes TARKÓ, 1999, 178.

²⁹ BRANSFORD et al., 1984; quotes TARKÓ, 1999, 181.

gard, resilience bears the factors of social mobility, the capacity to change our social status.³⁰

It is noteworthy mentioning that the measuring process of resilience has been introduced in Hungary. Some scales have been adopted to the Hungarian language and circumstances which help to evaluate the level of our own. The Connor-Davidson scale with 25 items has been accepted in the Hungarian medium, and is psychometrically valid.³¹ What is more, the CYRM 28 international scale of resilience for children and youth has been validated and is also applicable.³² Another occurrence of the phenomenon in Hungary is in the Arany János Talent Programmes, where researchers use the term to analyse the situation of this very well circumscribed cohort of students.³³ As the survey of phenomenon is spreading in Hungary, I think we should apply them in schools too. Official and accepted tests may help understanding and knowing about the phenomenon in greater parts of society. That may also bring results of mental well-being.

So far, I have been dealing with school/learning resilience but it is worth mentioning that researchers recognised that school-year resilience does not only equal with learning achievement as the process reaches wider perspectives. This means that resilience has its effects on the personality as well. According to Homoki “resilience is not restricted to the mere realm of school success. The phenomenon of resilience is the result and system of inner qualities and outer environmental factors”³⁴ This statement is underpinned by Masten, according to whom resilience does not mean excellent, but average performance of children at school, after tackling with hazards, risks and dangers. Consequently, resilient children may not be top students but they will be able to answer challenges, they will be able to learn how to read and count, how to use computers, etc...Considering that they need to tackle with more difficulties in life, they should not be blamed for it.

³⁰ LANNERT Judit: *Hatékonyág, eredményesség és méltányosság a közoktatásban: A nevelésszociológia alapjai/ Efficacy, efficiency, and equity in public schools, regarding the 2012 Pisa-survey*, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2015. 295–324. [2020. 12. 10.] <http://mek.oszk.hu/14500-14566/14566.pdf>. (Továbbiakban LANNERT, 2015.)

³¹ KISS Enikő Csilla–VAJDA Dóra–KÁPLÁR Máttyás–CSÓKÁSI Krisztina–HARGITAI Rita–NAGY László: A 25-iteemes Connor-Davidson Reziliencia Skála (CD-RISC) Magyar adaptációja. In: *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika/Adaptation of the 25 items Connor-Davidson scale in Hungary*, 2015/16, 93–113, 107.

³² HOMOKI Andrea–CZINDERI Kristóf–SEGAL Hajnalka–SÁNDOR Zita– FODORNÉ VIDÓ Renáta: *A CYRM 28 gyermek és ifjúsági reziliencia skála magyar adaptált változatának jellemzői/The CYRM 28 youth and child resilience scale adapted characteristics in Hungary*, Mindenhol otthon, 2016. [2020.12.20.] <http://mindenholotthon.hu/cyrm-28-gyermek-ifjusagi-reziliencia-kutatas/> (Továbbiakban HOMOKI, 2015.)

³³ See: FEHÉRVÁRI Anikó–VARGA Aranka ed, *Reziliencia és Inklúzió az Arany János Programokban/Resilience and Inclusion in János Arany Programmes*, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2018.

³⁴ HOMOKI, 2015, 6.

Summary

In my study I have been dealing with the relationship between resilience and learning achievement. In this respect, we can understand how resilience can help students to acquire the most in their studies against all of their disadvantages in life. I believe, the connection between school results and resilience is shown in the fact that learning does not only depend on cognitive but also affective and personality traits which can be effected positively by the process of resilience. Furthermore, we should see that resilience does not block the development of personality but it rather helps to improve it altogether with many other functions. Developing personality and process at school are not excluding each other but are strengths of a person. Therefore, I believe, building up and supporting resilience in children is a need from pedagogues at school. To reach this we should use reflectivity, create good relationship with students, and also use metacognitive strategies in our teaching methods. With the help of the latter tools, pupils can understand their own learning methods and so they can improve them, and in the meantime, they can reach better results at school.

Literature

- FEHÉRVÁRI Anikó—VARGA Aranka, szerk.: *Reziliencia és Inklúzió az Arany János Programokban/Resilience and Inclusion in János Arany Programmes*, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2018.
- FEJES József Balázs: *Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők* In: *Iskolakultúra*, 2005/11. [2019. 03. 15.] http://real.mtak.hu/58991/1/EPA-00011_iskolakultura_2005_11_003-013.pdf
- FODORNÉ VIDÓ Renáta: *A CYRM 28 gyermek és ifjúsági reziliencia skála magyar adaptált változatának jellemzői*, Mindenhol otthon, 2016. [2020.03.20.] <http://mindenholotthon.hu/cyrm-28-gyermek-ifjusagi-reziliencia-kutatas/>
- HOMOKI Andrea—CZINDERI Kristóf—SEGAL Hajnalka—SÁNDOR Zita—KISS Enikő Csilla—VAJDA Dóra—KÁPLÁR Mátyás—CSÓKÁSI Krisztina—HARGITAI Rita—NAGY László: *A 25-ites Connor-Davidson Reziliencia Skála (CD-RISC) Magyar adaptációja* In: *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 2015/16, 93-113.
- LANNERT Judit: *Hatékonyág, eredményesség és méltányosság a közoktatásban: A nevelésszociológia alapjai*, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2015. 295–324. [2020. 12. 10.] <http://mek.oszk.hu/14500/14566/14566.pdf>.
- MASTEN, Ann S.: *Ordinary Magic: Resilience Processes in Development*, *American Psychologist*, 2001. 56(3), 227–238.
- MASTEN, Ann S.—POWELL Jenifer L.: *A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice*, Cambridge Books Online, Cambridge University Press, 2010.
- MASTEN, Ann S.—CICCHETTI, Dante: *Resilience in Development: Progress and Transformation* In: Cicchetti D. (Ed.), *Developmental Psychopathology*, 4., Wiley & Sons Inc., New Jersey, 2016. 2–63.

- MELEG Csilla: *Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok: A nevelésszociológia alapjai*, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2015. 19–49. [2020. 12. 10.] <http://mek.oszk.hu/14500/14566/14566.pdf>.
- NOLEN-HOEKSEMA, Susan—FREDERICKSON, Barbara L.—LOFTUS, Geoff R.—WAGENAAR, Willem A.: *Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology*, Wadsworth Pub Co, 15th Edition, 2009.
- RADÓ Péter: *PISA 2015: miért romlanak az eredményeink?*, Taní-tani, 2015. [2020. 12. 20.] http://www.tani-tani.info/pisa_2015
- SOUTHWICK, Steven—BONNANNO, George—MASTEN, Ann. S.—PANTERBRICK, Catherine—YEHUDA, Rachel: *Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives* In: *European Journal of Psychotraumatology*, 2014/5. 1–14.
- SZABÓ Dóra Fanni: *A reziliencia értelmezésének lehetőségei: kihívások és nehézségek* In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2017/72. 247–262.
- SZEMERSZKI Mariann: *A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői*, In: Szemerszki M. (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség: Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Komáromi Nyomda és Kiadó, Komárom. 2016. 29–51. [2020. 12. 20.] http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyesseg_beliv.pdf.
- SZIVÁK Judit: *A reflektív gondolkodás fejlesztése*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010. [2020. 12. 20.] http://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf.
- TARKÓ Klára: *Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban* In: *Magyar Pedagógia*, 1999/2, 175-191.
- TASKÓ Tünde Anna: *Tanulási készségek és az alulteljesítés mérése – a KATT kérdőív* In: N. Kollár K. (szerk.) *Iskolapszichológia Füzetek*, Bp., ELTE Eötvös Kiadó, 2015. 75–124.
- TAUBER, Robert: *Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get!* In: *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*, 1998. [2020. 03. 01.] <https://eric.ed.gov/?idIn:ED426985>.

Internetes források, webcímek:

- American Psychological Association, 2012, [2020. 12. 20.] <https://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>,
- OFI, *A tanulási sikertelenség megjelenése és feltételezett okai*, 2009. [2020. 12. 20.] <http://ofi.hu/tudastar/jovo-eloszobaja/tanulasi-sikertelenseg>,
- Kezek, Észak-Magyarország Felsőoktatási Intézményeinek Együttműködése projekt, DÁVID Mária, 2015. [2020. 12. 20.] http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/922htrnyos_helyzet_tanulk_a_kznevelsben.html.
- Magyarország Partnerségi Megállapodása a 2014–2020-as fejlesztési időszakra, Készítette a Miniszterelnökség a Nemzetgazdasági Minisztérium és a Nemzetgazdasági Tervezési Hivatal közreműködésével, Budapest, 2014. augusztus 15. [2020. 12. 20.]

file:///D:/Users/Eva/Downloads/Partners%C3%A9g_Meg%C3%A1llapod%C3%A1s_2014-2020%20(1).pdf

Abstract

Tanulmányomban a reziliencia sikeres iskolai alkalmazására hívtam fel a figyelmet. A jelenség támogató faktorai nem pusztán a nehézségekkel, esetleges speciális igényekkel küzdő gyermekek körülményeire, hanem iskolai nehézségeire is pozitív hatással vannak. A támogató faktorok, úgymint a személyiség, a gyermek biológiai és pszichológiai sajátosságai, valamint az őt körbevevő környezeti hatások (pl. a család, az intézményi környezet, a különböző programok) együttesen eredményezhetik a gyermek sikeres alkalmazkodását egy-egy nehéz helyzethez. A gyermekek rutinszerű kezelését felváltó új kezdeményezések, a speciális, előítélettől mentes figyelem alkalmazása a pedagógiában, a lemaradó kisebbségek és a speciális igényű gyerekek felzárkóztatását is eredményezhetik. Úgy vélem, hogy nehezen mellőzhető egy-egy gyermek személyes problémája az osztályban. Épp ezért a reflektív, metakogníciós stratégiákat alkalmazó pedagógus segítsége elengedhetetlen ahhoz, hogy ezek a gyerekek a saját pygmalionjaikká váljanak.

Eötvös József Főiskola

KORTÁRS GALÉRIA

Új kortárs művészeti kiállítótér nyílt az Eötvös József Főiskolán; **kortárs alkotók** időszaki kiállításával várja a művészet iránt érdeklődő látogatókat.



Eötvös József Főiskola Kortárs Galéria 6500 Baja, Szegedi út 2.

Szettele Katinka

**FRAGE DER SELBSTBESTIMMUNG –
ANALYSE UND KREATIVE BEARBEITUNG DES
ERZÄHLTEXTES *HEIMKEHR* VON FRANZ KAFKA**

Einleitung

Leben und Werk stehen in enger Beziehung bei Kafka. Wenn man Kafkas Werke interpretiert, bezieht man sich häufig auf biographische Züge. Man hebt vor allem sein problematisches Verhältnis zu seinem Vater hervor, in dessen „Schatten“ er zu leben, zu handeln und zu schreiben versuchte. Dieses Motiv zieht sich durch zahlreiche Werke Kafkas und wird in seinem autobiografischen Werk „Brief an den Vater“ ganz eindeutig ausgedrückt. Als die Jung'sche Analytikerin, Verena Kast in ihrem Buch „*Vater-Töchter, Mutter-Söhne*“ über negative *Vaterkomplexe* schreibt, stellt sie das Thema anhand Kafkas „Brief an den Vater“ dar und analysiert ihn rein psychologisch, als ein Versuch des Autors sich von seinem Vater zu trennen.¹ Michael Müller bringt für Kafkas ambivalentes Verhalten und Gefühle gegenüber dem Vater Beispiele aus dem Roman „*Der Verschollene*.“² Noch deutlicher wird es in der Erzählung „*Das Urteil*“, wobei Kafka durch die Hauptfigur Georg Bendemann einen Bezug zu seinem eigenen Leben klar macht.³ „Väter, die als Aggressoren auftreten, begegnen uns in vielen literarischen Texten Kafkas; sie kritisieren, beschimpfen und verurteilen ihre Söhne, jagen, verletzen und töten sie“ – nach Müller.⁴

Die auch als „Machtkampf“ bezeichnete Situation zwischen Vater und Sohn kann durch den Prozess der Individuation oder Selbstwerdung (wenn man „zu dem Menschen wird, der man eigentlich ist“)⁵ beschrieben werden. Kast erklärt diesen Prozess folgenderweise: man erstrebt die gewünschte Individualität, wenn man sein Leben auf autonome Weise selbst steuern und beziehungs-gestaltend gestalten kann. „Je klarer die Ichgrenzen sind, je besser wir uns als Ich in unserem Selbsterleben und Handeln von anderen Menschen unterscheiden können, je mehr wir dadurch auch unser eigenes Leben leben, desto weniger müssen wir auf unseren jeweiligen Ichgrenzen beharren, desto eher können sie auch immer wieder durchlässig werden.“⁶

¹ KAST, Verena: *Vater-Töchter, Mutter-Söhne: Wege zur eigenen Identität aus Vater- und Mutterkomplexen*, Kreuz, Stuttgart, 1994. (Im Weiteren KAST, 1994)

² MÜLLER, Michael: *Kafka und sein Vater: Der Brief an den Vater*. In: JAHRAUS, Oliver – JAGOW, Bettina von (Hrsg.): *Kafka-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 2008, 37-44.

³ Ebd.

⁴ Ebd., 39.

⁵ KAST, Verena: *Der Weg zu sich selbst*, Düsseldorf, 2009, 17.

⁶ Ebd., 21.

In der Geschichte der Kafka-Rezeption hat man es auch festgestellt, dass seine Werke nicht eindeutig interpretiert werden können und die Vielzahl der Deutungen immer größer wurde. Hans-Dieter Gelfert führt diese Problematik auf die kafkasche Grundhaltung zurück, die seine Prosa folgenderweise charakterisiert: „Kafka ist der ambivalente Dichter. Er weigert sich, die Welt für wertlos, schlecht und sinnlos zu erklären. Er weigert sich aber auch, jenseits der Realität eine Wahrheitssphäre aufzuzeigen. Stattdessen zeigt er, dass unsere gesamte Lebenswirklichkeit am Horizont von einem Vorhang umgeben ist, den wir bewusst nicht lüften, weil wir uns im Vertrauen eingerichtet haben und dort nicht beunruhigt werden wollen. Doch dass jenseits des Vorhangs irgendetwas sein muss, das entweder unserem Leben Sinn gibt oder es sinnlos macht, ahnten die Menschen, seit sie Menschen sind. Kafka lüftet in seinen Werken diesen Vorhang, ohne dabei das, was dahinter ist, auf den Begriff zu bringen.“⁷

Engel beschreibt Kafkas Darstellungsweise als ein traumhaftes Schreiben oder eine nicht-realistische Darstellung der Innenwelt.⁸ Eine andere Möglichkeit um die *Poetik des Unsagbaren* zu erörtern bietet Kessler an: „Kafkas Poetik habe eine Poetisierung der Wahrnehmung zur Grundlage. Kafka visualisierte die geistigen Inhalte und stellte sie gleichrangig neben den Dingen auf.“⁹ Hartmut Binder beschreibt diese bildhafte Darstellungsweise folgend: „An die Stelle abstrakter Argumentation treten also sinnliche Erscheinungen, Bilder und deren Verknüpfung, Erscheinungen, die freilich, wie sich noch zeigen wird, durch Satzreihungen und Wiederholungen ergänzt werden.“¹⁰

Wir sehen, Kafka war vom Thema *Selbstbestimmung* persönlich betroffen und das spiegelt sich in seinem Erzählwerk. Seine Erzähltexte dienen gut zur Diskussion über das Thema der Identität und unterstützen den Individuations- bzw. Selbstwerdungsprozess. Kafkas Erzählungen eignen sich außerdem – aufgrund der bildhaften Sprache und den vielerlei Interpretationsmöglichkeiten – gut zum kreativen Umgang mit literarischen Werken. Im Weiteren wird nach der Analyse eines Erzähltextes von Kafka mit dem Titel *Heimkehr*¹¹ ein Beispiel für die Anwendung gezeigt, wie ein literarischer Text als Anlass zur Diskussion und zur kreativen Textarbeit dienen kann.

Textanalyse und Interpretation

Die Erzählung *Heimkehr* thematisiert die Problematik der Identität, die in einem fiktiv-konkreten Verhältnis zu den eigenen Familienmitgliedern dargestellt wird. Den kurzen Erzähltext kennen wir aus dem Nachlass, er wurde 1920 in

⁷ GELFERT, Hans-Dieter: *Was ist gute Literatur? Wie man gute Bücher von schlechten unterscheidet*, München 2004, 152.

⁸ FROMM, Waldemar: *Kafka Rezeption*. In: JAGOW, Bettina von-JAHRAUS, Oliver (Hrsg.): *Kafka-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 2008, 265.

⁹ Ebd.

¹⁰ BINDER, Hartmut: *Kafka in neuer Sicht. Mimik, Gestik und Personengefüge als Darstellungsformen des Autobiographischen*, Metzler, Stuttgart, 1976, 8.

¹¹ KAFKA, Franz: *Sämtliche Erzählungen*, (RAABE, Paul (Hrsg.): *Fischer Taschenbuch*), Frankfurt/M., 1970, 320.

einem Quartett niedergeschrieben und erst 1936 in Beschreibung eines Kampfes von Max Brod veröffentlicht, der auch den Titel festlegte.

Wie es der Titel vermuten lässt, beschreibt die Erzählung die Situation der Heimkehr, als das erzählerische Ich zu seinem Elternhaus zurückkehrt. Die Handlung besteht aus einer Szene, sie erfolgt auf einem Bauernhof, auf dem Hof des Vaters. Andere Personen erscheinen nicht im Text, obwohl sie zur Erzählzeit auch anwesend sind: die Familienmitglieder sitzen wahrscheinlich in der Küche, solange der Erzähler vor der Tür zögert.

Auf den Erzähler ist eine ambivalente Haltung charakteristisch. Grundsätzlich sind positive Assoziationen mit der Heimkehr verbunden, wie das Zuhausegefühl, eine gemütliche Atmosphäre, die Sicherheits- oder Geborgenheitserfahrung und nicht zuletzt die Erfahrung von Intimität. Der Erzähler berichtet aber im Gegensatz dazu über Eindrücke, die eher negative Emotionen bewirken, wie es die Festlegung „*kalt steht Stück neben Stück*“ am besten beweist. Das wahrnehmende Ich äußert sich über sein Fremdheitsgefühl: „*Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause? Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher*“. Dieses ambivalente Verhalten entspricht nicht unserer Erwartung, obwohl auch positive Aspekte im Bild des heimischen Zuhausees angesprochen sind.

Wir können uns durch den Gesichtspunkt des Erzählers auch mit seiner Innenwelt identifizieren. Das Erblicken des väterlichen Hauses löst vor allem Emotionen aus, denen die gedanklichen Reflexionen folgen. Emotionen sind ein wichtiger Bereich für die Identitätserfahrung, sogar ein Zentrum unseres jeweiligen Selbsterlebens. „Die Emotionen haben eine evolutionäre Geschichte und sie differenzieren sich in der Auseinandersetzung mit der Welt, zunächst vor allem mit den Bindungspersonen. [...] Auslöser für die emotionalen Prozesse können Erfahrungen sein, die wir mit der Außenwelt machen, es können aber auch Erinnerungen und Vorstellungen sein, Erfahrungen mit der Innenwelt.“¹²

Der Blick des Zuhauses berührt stark den Erzähler, seine emotionalen und gleichzeitig gedanklichen Reflexionen richten sich immerhin auf die Frage der Identität: „*was bin ich ihnen und sei ich auch des Vaters, des alten Landwirts Sohn*“. Der Erzähler erfährt sein Selbstsein in ständiger Kommunikation mit sich selbst und mit der Außenwelt. Er konfrontiert sich mit seiner Umwelt, so dass es aber zu keiner richtigen Konfrontation kommt, „der Konflikt ist ganz in die Person des Sohnes verlegt.“¹³ Interessant ist dabei – geht es um die Bestimmung der eigenen Identität – die Gestalt der *Katze*, als Spiegelbild des sich wahrnehmenden Erzählers, wie sie *auf dem Gelände* ihm gegenüber lauert, was eine Konfrontation mit sich selbst als Moment der Selbsterkenntnis bedeuten könnte.

Der Erzähler erkennt noch den väterlichen Hof, erkennt die Gegenstände aus seiner Kindheit: *altes, unbrauchbares Gerät, die Katze, ein zerrissenes Tuch (einmal im Spiel um eine Stange gewunden)*. Sie zeugen davon, dass der Erzähler diese Welt einmal gut kannte. Sie sind Hinweise, dass der Erzähler

¹² KAST, Verena: *Träume: Die geheimnisvolle Sprache des Unbewussten*, Walter, Düsseldorf, 2008a, 64.

¹³ SCHLINGMANN, Carsten: *Franz Kafka*, Reclam, Stuttgart, 1995, (Literaturwissen), 128. (Im Weiteren SCHLINGMANN, 1995)

früher eine enge Verbindung zu diesem Ort hatte, er erkennt aber nur Spuren als Objekte der Erinnerung. Diese Objekte bekommen sogar einen intersubjektiven Charakter: „*als wäre jedes mit seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt.*“ Er konfrontiert sich also vorangehend mit seinen Familienmitgliedern, die in der Küche auch mit *eigenen Angelegenheiten beschäftigt* sind, was keine richtige Intimität und dadurch keine auf persönliche Kontakte und Bindungen basierende Identitätserfahrung ermöglicht.

In der Erzählung kann man eine äußere väterliche und eine innere mütterliche Welt voneinander trennen. Deutlich ist es durch die Sätze „*Es ist meines Vaters alter Hof*“, „*Meines Vaters Haus ist es, aber kalt steht Stück neben Stück*“, doch ist in diesem Haus im Gegensatz dazu auch etwas Warmes: „*Rauch kommt aus dem Schornstein, der Kaffee zum Abendessen wird gekocht.*“ Dem väterlichen Hof gegenüber steht die Küche, Repräsentant der mütterlichen Welt bzw. Bereich des positiven Mutterkomplexes¹⁴, die Erinnerungen und Gefühle, die für ein verinnerlichtes, sicheres Bindungsmuster sorgen, hervorrufen.¹⁵ „Die Bindungsperson ist die Person, zu der das Neugeborene in den allerersten Lebensmonaten am meisten Kontakt hat. [...] Wesentlich am Konzept des Bindungsmusters ist indessen, dass eben die Bindung, die Interaktion zwischen Mutter und Kind im Vordergrund steht.“¹⁶ Aber die erwähnten Elemente des positiven Mutterkomplexes reichen nicht, die Heimkehr mit positiven Emotionen zu füllen. Das Haus des Vaters ist für den Heimkehrer völlig dominant mit einem identitätsbestimmenden Charakter: „*was bin ich ihnen und sei ich auch des Vaters, des alten Landwirts Sohn.*“ Dies kann folgend verdeutlicht werden: „Je nachdem, welche Komplexstrukturen Väter in den Mutterraum einbringen, werden Öffnungen ganz anders wahrgenommen, werden andere Lebenswerte und Lebensthemen eine Bedeutung erhalten.“¹⁷

Die väterliche Welt, als Bereich mit negativen Komplexen wird sprachlich durch die Vorsilben *un-*, *ver-*, *zer-* in den Attributen der Objekte auf dem väterlichen Hof ausgedrückt: „*Altes, unbrauchbares Gerät, ineinander verfahren, verstellt den Weg zur Bodentreppe*“ oder das *zerrissene Tuch*, das auch Kindheitserinnerungen hervorruft: „*im Spiel um eine Stange gewunden.*“ Mit dem Ausdruck „*gewunden*“ kann man inhaltliche Assoziationen mit den Wörtern *Wunde*, *verwunden* feststellen und dadurch die Interpretation wieder mit der in der Kindheit erlebten negativen Erfahrungen einbeziehen.¹⁸

¹⁴ Komplexe sind nach Jung verinnerlichte konflikthafte Erfahrungen in Beziehungen, die man in einer ähnlichen Weise immer wieder gemacht hat und die durch eine oder mehrere schwierige Emotionen gekennzeichnet sind, erklärt Kast. In der Terminologie der Jung'schen Psychologie unterscheidet man, ob man eher von einem ursprünglich positiven Mutterkomplex (Urvertrauen) oder einem ursprünglich negativen Mutterkomplex (Urmisstrauen) geprägt ist. In: KAST, 1994.

¹⁵ „Aber nicht nur die Mütter beeinflussen die Bildung des Mutterkomplexes; es gibt so etwas wie einen Mutterraum, einen Lebensraum, in dem Mütterliches geschieht und erfahrbar wird.“ In: KAST, Verena: *Trotz allem ICH: Gefühle des Selbstwerts und die Erfahrung von Identität*, Freiburg im Breisgau, 2008b, 66. (Im Weiteren KAST, 2008b)

¹⁶ Ebd., 53-54.

¹⁷ Ebd., 67.

¹⁸ Siehe auch: „Trauma: Wunde, Verletzung; Einwirkung von Gewalt; seelische Erschütterung.“ Aus: WAHRIG, Gerhard–WAHRIG-BURFEIND, Renate (Hrsg.): *Deutsches Wörterbuch*, Bertelsmann, München, 2002.

So kann die Erzählung über die Heimkehr – aufgrund Jung'scher Psychologie – als eine neu belebte Komplexsituation verstanden werden, die zugleich identitätsrelevante Erinnerungen bzw. Episoden hervorruft. „Identitätsrelevante Erinnerungen sind jene, die von unserem Leben geformt worden sind und gleichzeitig weiter formend auf unser Leben zurückgewirkt haben. [...] Sie waren für uns emotional bedeutend und haben einen Einfluss auf das Selbstwertgefühl.“¹⁹ Trotz der autobiographischen Erinnerung des Erzählers entsteht aber keine richtige Erinnerungsgeschichte. Die Kindheitsepisode im Text wird weder erörtert, noch weitererzählt, sie wird doch im Gedächtnis ähnlich wie Komplexe gespeichert, die ambivalenten Emotionen im Erzähler auslöst bzw. aktiviert. „In einer Episode werden nicht einfach nur zwei oder drei Wörter abgespeichert, sondern ein Zeitraum, eine Handlung mit Emotionen, mit einer Umgebung, mit einem Kontext.“²⁰

Das *vom Wind gehobene Tuch* sowie der *leichte Uhrenschlag*, den der Erzähler *herüber aus den Kindertagen* hört oder glaubt nur zu hören, könnte dennoch auch ein Sich-Loslösen bedeuten: es gibt nicht nur eine räumliche Entfernung (ein Abstand zwischen dem beobachtenden Erzähler und dem Elternhaus), sondern auch eine zeitliche Distanz bzw. eine emotionale Distanzierung von den Erlebnissen der Kindheit. Er bestimmt sich selbst nicht mehr als „*des Vaters, des alten Landwirts Sohn*“, es wird nach seiner wahren, aktualisierten Identität gefragt. „Auch wenn jemand von uns etwas erwartet, was wir aus unserer innersten Überzeugung heraus nicht erfüllen können, [...] haben wir ein Gefühl von Identität. Ich – im Gegensatz zu jemand anderen. Diese Situationen gleichen denen, in denen man sich fremd oder gar ausgestoßen fühlt oder fühlte. [...] Solche Erfahrungen weisen zeitlich auch in die Vergangenheit zurück: Im Zusammenhang mit Identitätserfahrungen werden immer auch Kindheitserfahrungen thematisiert.“²¹

Zur Herausbildung der Identität ist ein positives Selbstwertgefühl unentbehrlich. Man verleiht es aus einer sicheren Bindung zu den Beziehungspersonen, die meistens die Eltern sind, bei denen das Kind Schutz und Verteidigung sucht. So entsteht Vertrauen, ein Bestandteil intimer Beziehungen.²² Eine weitere Voraussetzung für ein positives Selbstbild und Selbstwertgefühl ist die Anerkennung, ein akzeptierendes Mitgehen: anerkannt werden sowohl im Wesen als auch im Tun.²³ Die damit verbundene Problematik zeigt sich im Schlussbild der Erzählung: „*wenn man nicht wagt an die Küchentür zu klopfen.*“ Die Fragen „*Wer wird mich empfangen? Wer wartet hinter der Tür der Küche?*“ könnten etwa so verstanden werden: Wer sind sie für mich und wer bin ich für sie? Wie werde ich empfangen? Werden sie mich anerkennen? Auch wenn ich nicht mehr oder nicht nur des Vaters, des alten Landwirts Sohn bin? „Beim Bedürfnis nach Anerkennung wird deutlich, dass wir den anderen Menschen für die wohlwollende Selbstbestätigung brauchen, die dann in der Folge der Entwicklung dazu

¹⁹ KAST, 2008b, 131.

²⁰ Ebd., 137.

²¹ Ebd., 21.

²² Ebd., 53-57.

²³ Ebd., 58.

führt, dass man sich selber und anderen gegenüber auch anerkennend sein kann. [...] Die Entwicklung des Selbst und die Herstellung eines ausgewogenen Selbstwertgefühls haben immer schon eine Identitätsstruktur, sind eine Folge der Auseinandersetzung mit dem anderen Menschen oder dem anderen schlechthin.”²⁴

Zum Annähern und Klopfen mangelt es sich aber an Intimität, an Überzeugung von Akzeptiertsein, das das ambivalente Verhalten des Heimkehrers erklärt. Der Erzähler wählt für sich eher eine sich wehrende Haltung, währenddessen er die Ahnungslosigkeit der Familie zu einem Akt unbewusster Ausgrenzung umdeutet – nach Schlingmann.²⁵ Das ist typisch für Komplexsituationen: „wir verhalten uns sehr emotional, der Situation nicht angemessen, wir nehmen die Situation nicht korrekt wahr und interpretieren sie im Sinne des Komplexes.”²⁶ Die Überlegungen des Heimkehrers enden mit einem Gedankenexperiment: „*Wie wäre es, wenn...*” – und kommt auch eine Antwort darauf: „*Wäre ich dann nicht selbst wie einer, der sein Geheimnis wahren will.*” Das Fehlen des Fragezeichens signalisiert, dass es keine echte, vielmehr nur eine rhetorische Frage ist, auf die vom Leser eine zustimmende Antwort erwartet wird.²⁷ Der Erzähler will sein Geheimnis vermutlich bewahren, weil er nicht verstanden werden könnte oder weil er sich selbst schützen will. Das Geheimnis kann man also als das wahre, authentische Selbst interpretieren, das Bestandteil und Voraussetzung der persönlichen Reife ist. Trotzdem gilt: „Wie wir uns vorstellen, dass die anderen Menschen uns sehen, hat auf der einen Seite viel mit unseren eigenen Wünschen, auf der anderen Seite viel mit unseren Befürchtungen, mit unseren Ängsten, aber auch mit unserer Haltung uns selbst gegenüber zu tun.”²⁸ Mit Verena Kast kann man zusammenfassend sagen: „Dieses Wissen um die eigene Identität und die in Situationen aktualisierte Identitätserfahrung, die Fantasien über sich selbst, sie finden immer im Spannungsfeld zwischen Blick von außen und Erleben von innen statt.”²⁹

Kreative Textarbeit

Identität und Selbstbestimmung sind wichtige Themen der Literatur. In der Persönlichkeitsentwicklung sowie in der Herausbildung der Identität spielen u.a. das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Nation bzw. Nationalität mit den erlebten Traditionen und der Muttersprache eine große Rolle. Das zeigen die Werke ungarndeutscher Autoren, zum Beispiel das Gedicht *Stiefkind der Sprache* von Valeria Koch oder *Heimat-los* von Josef Michaelis. Aus diesem Grund kann die erörterte Erzählung von Franz Kafka in der Ausbildung bzw. Weiterbildung von NationalitätenpädagogInnen gut eingesetzt werden und durch eine kreative

²⁴ Ebd., 58.

²⁵ SCHLINGMANN, 1995, 127.

²⁶ KAST, 1994, 67.

²⁷ SCHLINGMANN, Carsten: *Franz Kafka*, Reclam, Stuttgart, 1995 (Literaturwissen), 128.

²⁸ KAST, 2008b, 34.

²⁹ Ebd., 34.

Arbeit (wie auch andere Werke der ungarndeutschen Literatur) den Prozess der Selbstbestimmung fördern.

Die Erzählung wurde 2017 im Rahmen eines Workshops zum Anlass des 30. Jubiläums der Einführung des zweisprachigen, deutschen Nationalitätenunterrichts in der Tarianer Grundschule mit Lehrkräften bearbeitet. Es wurde in Kooperation mit Dr. Adelheid Manz auf das Thema Identität anhand des Erzähltextes eingegangen. Im Weiteren wird die praxisrelevante Anwendung der Erzählung *Heimkehr* ausgeführt und die Möglichkeit bzw. Verwirklichung einer kreativen Textarbeit kurz dargestellt.

Als Einstieg wurde der Text vorgelesen und die Methode des Maldiktats verwendet. Die TeilnehmerInnen sollten zu dem Inhalt ein passendes Bild als Illustration malen. Dadurch wurde ihre Fantasie erregt und ein kreativer Umgang zu der Erzählung ermöglicht. Nach dem Maldiktat und der zeichnerischen Aktivität folgte eine Diskussion in Kleingruppen, wobei die folgenden Fragen zu beantworten waren:

- Was könnte das Geheimnis im Werk bedeuten? Was hat der Erzähler zu verbergen?
- Warum hat man Geheimnisse? Was möchte man geheim halten?
- Soll man immer die Wahrheit sagen?

Als Ergänzung zum Thema wurde anschließend das Gedicht *Mein Deutschtum* von Claus Klotz vorgetragen und bearbeitet.³⁰

Das Gedicht stellt die möglichen Identitätskonstruktionen der ungarndeutschen Minderheit dar, „wobei es auf Elemente sowohl aus der deutschen als auch aus der ungarischen Kultur Bezug nimmt. [...] Der Ausdruck *mein deutschtum*“ stellt die persönliche Beziehung des lyrischen Ichs zur Gemeinschaft dar und ist in diesem Sinne als Zeichen der eigenen Identität zu verstehen. Andererseits stellt es eine persönliche Vorstellung über das Wesen des nationalen und kulturellen Gebildes dar, das unter *Deutschtum* verstanden werden könnte.“³¹

Nach dem Vorlesen des Gedichtes sollten die Teilnehmer je ein Plakat nach den Themen *Orte*, *Personen* und *Bildung* (wie sie im Gedicht erwähnt werden)³² in Kleingruppen erstellen bzw. präsentieren. Zum Abschluss folgte erneut eine Diskussion, wobei der im Gedicht angesprochene „weltpass“ vom persönlichen Gesichtspunkt interpretiert wurde. Die Teilnehmer konnten sich über die persönliche Bindung und ihre eigenen Erfahrungen in Bezug auf Ungarndeutschtum äußern und dadurch ihre Identität anhand individueller Biografie formulieren.

³⁰ KLOTZ, Claus: *Mein Deutschtum* [04.01.2021] <http://lehrbuch.udpi.hu/text-und-deutung/2014-06-22-13-05-26/clus-klotz-mein-deutschtum> (Im Weiteren KLOTZ, 2014).

³¹ Ebd.

³² „Die Bausteine der Identität wie Personen, Gebäude, Gemeinschaften und Ideologien lassen sich nicht zu einer strukturierten Hierarchie zusammenstellen. [...] Die Auflistung der Identitätselemente beginnt bei dem volkstümlichen Milieu der Heimatdörfer, und erreicht durch die bürgerliche Kultur (Kirche, Literatur, Sprache) in den letzten Strophen die Regionen der universalen Kultur (Weltliteratur, Philosophie, Architektur).“ KLOTZ, 2014.

Literatur

- FROMM, Waldemar: *Kafka-Rezeption*. In: JAGOW, Bettina von–JAHRAUS, Oliver (Hrsg.): *Kafka-Handbuch: Leben–Werk–Wirkung*, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 2008.
- KAFKA, Franz: *Sämtliche Erzählungen*, (RAABE, Paul (Hrsg.): *Fischer Taschenbuch*), Frankfurt/M. 1970.
- KAST, Verena: *Vater-Töchter, Mutter-Söhne: Wege zur eigenen Identität aus Vater- und Mutterkomplexen*, Kreuz, Stuttgart, 1994.
- KAST, Verena: *Träume: Die geheimnisvolle Sprache des Unbewussten*. Walter, Düsseldorf, 2008a.
- KAST, Verena: *Trotz allem ICH: Gefühle des Selbstwerts und die Erfahrung von Identität*, Freiburg im Breisgau, 2008b.
- KAST, Verena: *Der Weg zu sich selbst*. Düsseldorf, 2009.
- MÜLLER, Michael: *Kafka und sein Vater: Der Brief an den Vater*, In: JAGOW, Bettina von–JAHRAUS, Oliver (Hrsg.): *Kafka-Handbuch: Leben–Werk–Wirkung*, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 2008.
- SCHLINGMANN, Carsten: *Franz Kafka*, Reclam, Stuttgart, 1995 (Literaturwissen).
- Claus Klotz: *Mein Deutschtum – Interpretation*
<http://lehrbuch.udpi.hu/text-und-deutung/2014-06-22-13-05-26/claus-klotz-mein-deutschtum> (Gesehen am 04.01.2021)

Abstract

Jelen munka Franz Kafka *Hazatérés* című elbeszélését vizsgálja az identitás kialakulásának és fejlődésének szempontjából, amelynek középpontjában a jungi komplexus-elmélet áll. Az individuációs folyamat része az emlékezés, amely a szövegben a gyerekkori emlékek jelképes felidezésében manifesztálódik. A prózai szöveg kreatív feldolgozásának lehetősége a tanulmány záró részében kerül bemutatásra, összekapcsolva Claus Klotz magyarországi német költő *Mein Deutschtum* című versével.

Szócs Krisztina

**COMPARATIVE STUDY OF ENGLISH AND GERMAN
TEACHERS' AND THEIR STUDENTS' BELIEFS ABOUT
AUTONOMOUS LANGUAGE LEARNING**

Introduction

Justifications for promoting learner autonomy are manifold. Learner involvement in decision making concerning the learning process makes learning more purposeful, increases motivation¹, and leads to more effective learning. Moreover, Benson² suggests that learner autonomy helps students become critically conscious members of society. The study aims to gain a better understanding of beliefs concerning learner autonomy, furthermore, it intends to reveal possible mismatches between teachers and learners of English and German regarding their beliefs and attitudes towards autonomous language learning.

Theoretical background

Learner autonomy

The idea of autonomy in learning implies that knowledge is not simply transmitted and acquired, but it involves the active construction of meaning by individual participants in the learning process, it happens in social interaction with others.³ As it is impossible to teach everything students need to know, it is necessary to teach skills they can transfer outside the classroom.⁴ Although teaching clearly contributes to learning, learners themselves are the agents of their own learning. The increase in their involvement in the process of learning leads to more effective learning. As Little views it,⁵ “all genuinely successful learning is in the end autonomous”.

Holec's influential definition⁶ viewed autonomy as an “ability to take charge of one's own learning”. Furthermore, learner autonomy was found to

¹ COTTERALL, Sarah: *Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs*. System, 23/2, 1995. 95–105.

LITTLE, David: *Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited*, Innovation in Language Learning and Teaching, 1/1, 2007. 14–29.

SMITH, Richard: *Learner autonomy (key concepts in ELT)*, ELT Journal, 62/4, 2008. 395–397.

² BENSON, PAUL: *Teachers' and learners' perspectives on autonomy*, In T. E. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*, John Benjamins, Amsterdam, 2008. 15–32.

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

⁴ NUNAN, David: *The learner centred curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.

⁵ LITTLE, David: *Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application*, Die Neueren Sprachen, 93/5, 1994. 430–442.

⁶ HOLEC, Henry: *Autonomy and foreign language learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981.

have two central features: (1) learners take responsibility for the organisation of the learning process from the selection of the study materials to assessment and (2) they feel responsible for their own learning⁷, and have “an attitude towards learning in which the learner is prepared to take, or does take, responsibility for his own learning.”⁸

Implications of learner autonomy in the Hungarian teaching and learning context

Since the 90s the German language has become the second most popular foreign language in Hungary, although it is losing ground to English, as learners’ attitudes towards English are more favourable than towards German. Moreover, students performed better on exams in English than in German, and learners of English tended to set higher goals.⁹

Research revealed that students were not eager to make extra efforts to improve their English if they did not have to pass a language proficiency exam.¹⁰ Self-regulation was found to increase with proficiency, although extrinsic motives were stronger than intrinsic motives even at high level of proficiency.¹¹ Research identified mismatches between students’ autonomous beliefs and behaviour¹², moreover, found that language teachers and their learners had diverging views concerning the space for autonomy development¹³: as opposed to their teachers, learners did not associate language classroom with autonomous behaviour. Significant differences were found between beliefs of learners of English and that of German in the perceived the difficulty and the way in which these languages were learnt: more learners of English believed that their target language was easy than learners of German.¹⁴

⁷ BENSON, 2013.

DICKINSON, Leslie: *Autonomy and motivation. A literature review*, System, 23/2, 1995. 165–174. (Továbbiakban DICKINSON, 1995)

⁸ DICKINSON, 1995.

⁹ NIKOLOV Marianne–JÓZSA Krisztián: *Relationships between language achievements in English and German and classroom-related variables*. In: M. Nikolov–J. Horváth (Eds.), *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics*, Lingua Franca Csoport, Pécs, 2006. 197–224. (Továbbiakban NIKOLOV–JÓZSA, 2006)

¹⁰ ÉDES Csilla: *Teachers know best’: Autonomous beliefs and behaviours of English majors. A case study of three first-year students at Eötvös University*. In: J. Horváth–R. Lugossy–M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics*, Lingua Franca, Pécs, 2008. 43–58.

¹¹ MEZEI Gabriella: *Motivation and self-regulated learning: A case study of a pre-intermediate and an upper-intermediate adult student*, WoPaLP, 2, 2008. 79–104.

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

SZÓCS Krisztina: *Language learners’ beliefs about learner autonomy and their reported practices: A questionnaire study*. In: M. Lehmann, G. Szabó, R. Lugossy, M. Nikolov (Eds.) *UPRT 2017. Empirical studies in English Applied Linguistics*, Lingua Franca Csoport, Pécs, 2018. 47–69.

¹³ SZÓCS Krisztina: *Teachers’ and learners’ beliefs about language learning autonomy and its implications in the classroom: A mixed method study*, Apples - Journal of Applied Language Studies, 11/2, 2017. 125–145.

¹⁴ RIEGER Borbála: *Hungarian university students’ beliefs about language learning: A questionnaire study*, WoPaLP, 3, 2009. 97–113. (Továbbiakban RIEGER, 2009)

The study

Context and participants

The present study was conducted in a comprehensive secondary school in the south of Hungary. The school specialises in economics and information technology. Apart from the usual four years of education, the school offers two-year-long post-secondary education in accounting, logistics and information technology. At the time of the research the school employed 51 full-time and four part-time teachers and had a total of 683 students. Students were offered two foreign languages: their first foreign language, English (EFL) or German (GFL) was a continuation of their primary-school studies.

All the 9th graders of the school participated in the study (nIn:100, 50 boys, 50 girls), their age varied from 14 to 17. Sixty-four of the student participants learnt EFL and 36 students learnt GFL. Students had been learning their second languages for one to twelve years. Fourteen percent of the students reported that they learnt EFL or GFL for one to four years, while 86 % learned EFL or GFL for five to ten years (meanIn:7.42, standard deviationIn:2.39).

Twelve teachers participated in the research: eight EFL teachers and four GFL teachers were involved in the classroom observation and the questionnaire phase, whereas four of them (two EFL and two GFL teachers) agreed to take part in the interview phase of the research. The participants were aged between 36-58 years (mean 46.6 years), and their teaching experience varied between 10-35 years with a mean of 21 years.

Research questions

The purpose of the study was to gain a better understanding of autonomy in second language learning by exploring the following areas:

- a. What difference can be found between EFL and GFL learners' autonomous beliefs and behaviours?
- b. How are EFL and GFL teachers' beliefs and practices related to one another?

Data collection instruments and data analysis

The study applied a mixed method approach. The qualitative phases included the researcher's observational notes, semi-structured interviews with teachers, two questionnaires administered with teachers (nIn:12) and students (In:100), comprising both closed and open-ended questions. The Likert-type items of the two questionnaires, as well as the sample size of the student-participants contributed to the quantitative component of this study.¹⁵

¹⁵ DÖRNYEI Zoltán: *Research methods in applied linguistics*, Oxford University Press, Oxford, 2007.

MACKEY, Alison–GASS, Susan: *Second language research: Methodology and design*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, New York, 2005. (Továbbiakban MACKEY & GASS, 2005)

Classroom observations (Appendix A) allowed to gain insight into the teaching methodology that the different teachers applied, as well as to determine in what ways the concept of learner autonomy was supported in the language classroom¹⁶: encouraging student preparation, drawing on out-of-class experience, using authentic materials, encouraging independent inquiry, involving students in task design, supporting student-student interaction, as well as divergent student outcomes, implementing self- and peer-assessment, encouraging students' reflection. Furthermore, the observations also focused on students' autonomous behaviours.

The teachers' questionnaire addressed issues in line with the research questions: teachers' views on various aspects of learner autonomy, their opinion about the desirability and feasibility of autonomous language learning. It also asked questions about how autonomous teachers believed their learners were and the extent to which they promoted learner autonomy and self-assessment in their everyday teaching practice (Appendix B). The questionnaire consisted of 17 open questions and 14 closed items on a four-point Likert scale, the closed items were adapted from Borg and Al-Busaidi.¹⁷

The first section of the students' questionnaire asked for demographic data about age, gender, language learning experience, end of the year grade; the second section included ten open questions focusing on students' attitudes towards learner autonomy, their learning and language use habits and preferences (Appendix C). The final section of the instrument consisted of 18 closed items on a four-point Likert scale adopted from Chang¹⁸ which asked learners how responsible they thought they should be for acting on their own and it also asked them to what extent they actually did so.

The semi-structured interviews (Appendix D) offered a compromise between being prepared with a set of questions and being open for further elaboration on certain issues. The interviews aimed to explore teachers' responses to the questionnaire about their experiences with learner autonomy in more detail. Several interview questions were meant to elicit narratives about personal experiences and memories concerning learner autonomy, the instrument consisted of 20 guiding questions.

Concerning the qualitative strand of the research, an inductive approach to data analysis was adopted, involving several stages. Responses given for the open-ended questions were coded, summarised into key points, then main themes were identified, categorised according to the research questions and were subjected to content analysis.¹⁹ Finally, quantitative data was transformed to be suitable for statistical analysis with the help of SPSS 23.0. Descriptive statistics were calculated, independent samples T-tests and Pearson's correlation

¹⁶ BENSON, Paul: *Autonomy in language teaching and learning: How to do it 'here'*, Unpublished paper, 2011.

¹⁷ BORG, Simon, & AL-BUSAIDI, Saleh: *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*, British Council, London, 2012.

¹⁸ CHANG, Lilian Ya-Hui: *Influences of group processes on learners' autonomous beliefs and behaviours*, *System*, 35/3, 2007. 322–337.

¹⁹ MACKEY–GASS, 2005.

test at two-tailed significance were also administered. The analysis of the classroom observation field notes proceeded in the same way as in the case of the qualitative data retrieved from the questionnaire.

Results and discussion

Relationships between English and German teachers' beliefs and practices concerning learner autonomy

The reason why I expected to find mismatches in beliefs and in practices between the two groups was that although since the 90s the German language had become the second most popular FL in Hungary, recently it has been losing ground to English, as learners' attitudes towards English are more favourable than towards German as it was found by Nikolov.²⁰

Concerning teachers' understanding of learner autonomy the questionnaire did not reveal any prevalent difference between EFL and GFL teachers. Respondents agreed that learner autonomy meant responsibility for and control over one's own learning, goal-orientedness and need for decision about the learning process. Similarly, they were in unison concerning the positive effects of learner autonomy on language learning. Other points of agreement were that learner autonomy helped students identify their strengths and weaknesses, and that through autonomous learning the pace of learning could be personalised to meet learners' needs. Autonomous learning was viewed to happen at home or at school in non-frontal educational contexts, however, teachers emphasised the importance of teacher-directedness. Both groups claimed that teachers' role was essential in raising and maintaining motivation. However, while GFL teachers emphasised motivation as teachers' ultimate aim to reach, EFL teachers mentioned other roles: serving as a compass, providing learners with metacognitive strategies, as well as acting as managers. Although all language teachers viewed motivation as the most powerful factor to influence learner autonomy, EFL teachers believed that family background also had a strong impact on learner autonomy.

According to the questionnaire, respondents reported that they supported learner autonomy by encouraging their students to read in the target language and both groups mentioned group work and pair work as work forms they used to develop their learners' autonomy. Remarks on preparing their learners for presentations or for project work and on the use of the different forms of modern media were present in answers given by both groups. However, even though both EFL and GFL teachers claimed that they supported their learners' autonomy in various ways, they all found their students' level of autonomy rather low.

When teachers were asked about the way in which their students acted autonomously as language learners, all the respondents referred to the use of the modern media. EFL teachers gave more varied answers concerning the ways

²⁰ NIKOLOV Marianne: *Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*, OKEV, Budapest, 2003. (Továbbiakban NIKOLOV, 2003)

of using modern technology and media: apart from watching films, they also mentioned that their students used the target language when they were playing computer games, listening to music, chatting or searching the Internet. GFL teachers claimed that their learners demonstrated their autonomy in language learning by doing mostly school-related activities, e.g., completing language exercises outside the classroom to supplement the classroom material, or by preparing or revising for the lessons.

The differences revealed by the questionnaires and the interviews may be due to the difference in the range and the availability of resources in English and German, and in the frequency of the naturally occurring opportunities to practice the target languages. One of the interviewees complained about the scarcity of resources in the German language: “this is the fault of the Hungarian media that there aren’t any channels that target language learners. Everything is dubbed (...) but there aren’t any films with subtitles like in Croatia, for example, although it could help a lot in language learning”.

Concerning self-assessment, GFL teachers seemed to be biased towards the traditional, formal ways of assessment, while EFL teachers showed a more real life like approach, viewing language as a tool for communication. The latter thought that successful communication in the target language and any kind of authentic language use, such as watching films and listening to music, mean real feedback to the language learner.

Both groups mentioned their own learning experiences when they were asked about the influences on their teaching. However, EFL teachers were more positive about their teacher autonomy, they revealed that felt lucky for being English language teachers because of the various possibilities to support learner autonomy and the benefits of technology, whereas teachers of the German language felt rather helpless when they reflected on autonomy in their teaching.

Observing the lessons of the eight EFL teachers and the four GFL teachers of the school, prevalent differences concerning autonomy supportive practices emerged between the two groups of teachers. Individual work, occurrences of providing students with metacognitive knowledge and appraisal were more frequent in the observed EFL lessons as well as individualised homework, whereas explicit error correction was more typical in the GFL lessons. However, neither of the groups applied group work in the observed lessons. EFL and GFL teachers seemed to rely on the course book to the same extent. The overall finding is that teachers in this project relied on traditional teaching techniques and did not fully implement what they claimed to promote.

As I observed each participant only once, I was aware that I could not expect to gain insight into all their techniques they typically applied to support autonomy in their classes. Therefore, the differences the observations revealed may not be applicable for other groups. However, even though the participants of two groups did not represent a large sample, emerging patterns were identified. GFL teachers approached the German language more as a school subject, whereas EFL teachers’ practices reflected their awareness of English language as means of communication.

Relationships between EFL and GFL students' autonomous beliefs and practices

In order to reveal possible differences between EFL learners' (NIn:64) and GFL learners' (NIn:36) autonomous beliefs and practices, descriptive statistics were calculated to compare students' answers given in the questionnaire. Students had been learning English for one to 11 years (mean 6.6 years) and German for four to 13 years (mean 8.9), the means of their end of the year grades were 3.85 (English) and 3.29 (German), which indicates that although students had been learning English for a shorter period, they received better grades. The comparison the frequencies of the two groups' preferred work forms did not reveal salient differences. However, looking into the reasons behind the preferred work forms showed that 28% of the EFL learners preferred their chosen work form because they found that it was easier to rely on the others as opposed to the 45% of the GFL learners who preferred a particular work form for the same reason.

As for out of class language use, only 16% of the EFL learners reported no use of English outside the school at all, 33% of the GFL learners claimed the same regarding the German language. According to the questionnaire data, 27% of EFL learners used the language to surf the Internet and 14% to play computer games. In contrast, 9% and 6% of GFL learners used German while going online or playing computer games.

Students' questionnaire revealed that GFL learners made more efforts to prepare for the tests: 50% learned and revised the most difficult parts of the material as opposed to the 25% of the EFL learner. Moreover, while 20% of English learners did not prepare for formal assessments in any specific way, whereas only 5% of the GFL learners claimed to ignore preparation.

As shown in Table 1, whereas 26% of EFL learners and 9% of GFL learners did not feel that they benefited from feedback, 64% of EFL learners and 41% of the GFL learners learned from it by figuring out the reasons for their mistakes and trying to avoid them in the future. A further 29% of German learners reported that they handled their mistakes by copying the corrected items into their notebooks, whereas a 12% of EFL learners did the same.

Table 1. The way EFL and GFL learners benefit from feedback (in %; nIn:100)

Way to benefit from feedback	EFL learners (%)	GFL learners (%)
Did not benefit from it	26	9
Figured out the reason for the mistake	64	41
Copied and corrected the mistakes to the notebook	12	29
Checked superficially	7	13
Checked and tried to avoid them in the future	11	8
Total	100	100

Comparing EFL and GFL learners' beliefs about their responsibilities concerning autonomous language learning, data revealed that EFL learners feel more responsible for their learning; the means of their answers given on the four-point Likert scale were higher for every item with a single exception: GFL learners felt more responsible for learning from their peers than EFL learners (Table 2).

Table 2. EFL and GFL learners' beliefs about their responsibilities concerning learner autonomy

Learners feel responsible for	First foreign language learnt	N	Mean	SD
Identifying their strengths and weaknesses	English	61	3.08	.881
	German	34	2.97	.758
Setting learning goals	English	59	3.53	.679
	German	36	3.39	.766
Deciding what to learn outside the classroom	English	61	3.21	1.018
	German	35	3.17	.707
Evaluating their own learning progress	English	61	3.08	.843
	German	34	2.85	.857
Stimulating interest in language learning	English	6	3.27	.899
	German	0		
Learning from peers	German	36	3.28	.701
	English	62	2.79	.890
Becoming more self-directed in language learning	German	34	2.88	.844
	English	62	3.16	.909
Exploring the language alone without the help of the teacher	German	35	3.06	.802
	English	61	3.23	.956
Offering opinion about what to learn in the classroom	German	34	2.94	.814
	English	62	2.21	1.088
Total means	German	34	2.12	.977
	English		3.06	
	German		2.96	

Note. NIn:number of cases; SDIn: Standard deviation

The biggest differences in beliefs shown in favour of EFL learners were concerned with feeling responsible for evaluating their own learning progress and exploring the language alone, without the help of the teacher. The means of the items measuring autonomous behaviours were lower in both groups than the means of the items focusing on beliefs. However, learners of English scored higher on seven of the items, with the biggest difference of the means in the cases of setting learning goals and stimulating interest in language learning. The two groups reported that they identified their strengths and weaknesses almost

to the same extent (see Table 3), while learners of German claimed to learn more from their peers than EFL learners.

Table 3. EFL and GFL learners' reported autonomous behaviours

Learners' autonomous behaviours	First foreign language learnt	N	Mean	SD
Identify their strengths and weaknesses	English	62	2.66	.767
	German	36	2.67	.793
Set learning goals	English	63	3.10	.756
	German	34	2.85	.744
Decide what to learn outside the classroom	English	62	2.58	.933
	German	35	2.49	.818
Evaluate their own learning progress	English	62	2.76	.900
	German	35	2.60	.976
Stimulate interest in language learning	English	63	3.19	.859
	German	34	2.68	.878
Learn from peers	English	63	2.70	.961
	German	35	2.86	1.033
Become more self-directed in language learning	English	62	2.92	.836
	German	35	2.77	.731
Explore the language alone without the help of the teacher	English	63	2.98	.907
	German	36	2.44	.877
Offer opinion about what to learn in the classroom	English	63	2.13	1.070
	German	36	1.94	.955
Total means	English		2.78	
	German		2.58	

Note. NIn: number of cases; SDIn: Standard deviation

As seen in Table 4, the answers to the questionnaire revealed that while 62% of the EFL learners did not experience loss of motivation, 78% of the GFL learners reported that they faced such difficulties at certain stages in their learning process. As for the reasons for losing interest in language learning, only EFL learners mentioned that they lost interest because of the teacher (12% of EFL learners who experienced interest loss) or claimed that they had never been interested in language learning (20%). The two groups blamed bad grades for their difficulties to the same extent (EFL: 20%, GFL: 18%), 16% of the EFL learners and 11% of the GFL learners lost their interest because they became tired. However, more learners of the German language (52%) found their language too difficult than EFL learners (32%), moreover, only GFL learners reported that they did not like their foreign language (18%). These results are in line with Rieger's findings²¹ that target language influenced how learners per-

²¹ RIEGER, 2009.

ceived the difficulty of the language they were studying, as more learners of English believed that their target language was easy than learners of German.

Table 4. Losing interest in language learning according to the learnt foreign language (in %; nIn:100)

Losing interest	Learnt foreign language		Total (%)
	English	German	
No	40	8	47
Yes	24	27	52
Total (%)	64	35	99
Missing			1

Comparing the way in which students coped with decreasing motivation, differences were prevalent at two points: 8% of EFL learners who lost their interest in language learning overcame their difficulties by working harder, whereas 23% of the GFL learners claimed the same. Furthermore, while 22% of the learners of English did not overcome their loss of interest, only 11% of the GFL learners felt the same.

The main difference between what the two groups thought about what could have helped their autonomy in language learning was that while EFL learners mentioned mostly activities that could be done outside the classroom, GFL learners felt the need for classroom related changes, e.g. more interesting lessons, more speaking tasks at the lessons, and they also felt personal communication to be more important in their development than the members of the other group. On the other hand, more (14%) of the EFL learners claimed that they were autonomous, as opposed to the 6% of the GFL learners.

Concerning students' aims in language learning, the results showed that while only 9% of the EFL learners planned to stop language learning after passing the school leaving exam, 32% of the GFL learners did not intend to learn German after graduating from school. Moreover, lifelong learning was only mentioned by EFL learners. These findings reflect the results of Nikolov and Józsa's study²² which revealed that apart from students performing better on exams in English than in German, EFL learners set themselves higher goals than learners of the German language.

The questionnaire revealed differences in the motivational factors of the two groups. GFL learners seemed to be led by extrinsic motivation, while intrinsic motives were more often present in the group of the EFL learners. While 38% of the students learned English because of the hope for a better workplace or for finding a job abroad, a much higher ratio, 70% of the GFL learners were led by the same motives. On the other hand, 27% of the EFL learners learned English to cope better in life as opposed to the 7% of the GFL learners. Furthermore, only EFL learners (8%) mentioned that they were motivated by their interest in the target language culture or they enjoyed the process of language learning.

²² NIKOLOV–JÓZSA, 2006.

The results of the questionnaire showed that learners' attitudes towards English were more favourable than towards German, which is in line with previous findings²³. Moreover, GFL students were more concerned about their immediate learning goals, than showing long-term engagement by developing their autonomy. Students seemed to consider the German language a school subject and not a way of empowerment to allow them to achieve further goals as opposed to EFL learners who seemed to be more aware of the benefits of English proficiency in making the most of the Internet and other modern media resources. A question arising from these results is whether EFL learners have higher levels of autonomy because they are better socialized into these practices by their EFL teachers, or, as their socioeconomic status tends to be higher as it was pointed out by Nikolov and Józsa, it might imply a difference they bring with them rather than the outcome of teaching.

Conclusions

The research revealed that EFL learners' attitudes towards English were more favourable than GFL learners', who tended to consider the German language a school subject as opposed to EFL learners who seemed to be more aware of the benefits of English. The differences between attitudes were reflected by different levels of autonomy in language learning, EFL learners felt more responsible for their learning, set higher goals and were more involved in lifelong learning. However, mismatches were found in both groups between their beliefs and behaviours regarding autonomous language learning in favour of beliefs. Concerning language teachers, similar trends were identified: GFL teachers approached the German language more as a school subject, whereas EFL teachers' practices reflected their awareness of English language as means of communication, furthermore their beliefs about benefits of autonomy in language learning were not fully mirrored by their classroom practices.

The findings of the research carry pedagogical implications to practicing teachers and teacher educators as awareness should be raised about the importance of learner autonomy to help teachers shape their learners' learning experiences positively regarding autonomy development.

Literature

- BENSON, PAUL: *Teachers' and learners' perspectives on autonomy*, In: T. E. Lamb–H. Reinders (Eds.): *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*, John Benjamins, Amsterdam, 2008. 15–32.
 BENSON, Paul: *Autonomy in language teaching and learning: How to do it here*, Unpublished paper, 2011.
 BENSON, Paul: *Teaching and researching autonomy*, Routledge, New York, 2013.

²³ NIKOLOV, 2003.
 NIKOLOV–JÓZSA, 2006.

- BORG, Simon–AL-BUSAIDI, Saleh: *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*, British Council, London, 2012.
- CHANG, Lilian Ya-Hui: *Influences of group processes on learners' autonomous beliefs and behaviours*, *System*, 35/3, 2007. 322–337.
- COTTERALL, Sarah: *Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs*. *System*, 23/2, 1995. 95–105.
- CSIZÉR Kata–KORMOS Judit: *A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálat*, *Magyar Pedagógia*, 112/1, 2012. 3–17.
- DICKINSON, Leslie: *Autonomy and motivation. A literature review*, *System*, 23/2, 1995. 165–174.
- DÖRNYEI Zoltán: *Research methods in applied linguistics*, Oxford University Press, Oxford, 2007.
- ÉDES Csilla: *'Teachers know best': Autonomous beliefs and behaviours of English majors. A case study of three first-year students at Eötvös University*, In: J. Horváth–R. Lugossy–M. Nikolov (Eds.): *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics*, *Lingua Franca*, Pécs, 2008. 43–58.
- HOLEC, Henry: *Autonomy and foreign language learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981.
- LITTLE, David: *Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application*, *Die Neueren Sprachen*, 93/5, 1994. 430–442.
- LITTLE, David: *Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited*, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1/1, 2007. 14–29.
- MACKEY, Alison–GASS, Susan: *Second language research: Methodology and design*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, New York, 2005.
- MEZEI Gabriella: *Motivation and self-regulated learning: A case study of a pre-intermediate and an upper-intermediate adult student*, *WoPaLP*, 2, 2008. 79–104.
- NIKOLOV Marianne: *Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*, OKÉV, Budapest, 2003. 79–104.
- NIKOLOV Marianne–JÓZSA Krisztián: *Relationships between language achievements in English and German and classroom-related variables*, In: M. Nikolov–J. Horváth (Eds.): *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics*, *Lingua Franca Csoport*, Pécs, 2006. 197–224.
- NUNAN, David: *The learner centred curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.
- RIEGER Borbála: *Hungarian university students' beliefs about language learning: A questionnaire study*, *WoPaLP*, 3, 2009. 97–113.
- SMITH, Richard: *Learner autonomy (key concepts in ELT)*, *ELT Journal*, 62/4, 2008. 395–397.
- SZÓCS Krisztina: *Teachers' and learners' beliefs about language learning autonomy and its implications in the classroom: A mixed method study*, *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 11/2, 2017. 125–145.

SZŐCS Krisztina: *Language learners' beliefs about learner autonomy and their reported practices: A questionnaire study*, In: M. Lehmann–G. Szabó–R. Lugossy, M. Nikolov (Eds.): *UPRT 2017. Empirical studies in English Applied Linguistics*, Lingua Franca Csoport, Pécs, 2018. 47–69.

Abstract

Jelen keresztmetszeti kutatás azt vizsgálta, hogy angol és német szakos nyelv-tanárok és nyelvtanulók hogyan érzékelik és hogyan értelmezik a tanulói autonómiát a nyelvtanulásban, illetve hogyan nyilvánul meg ez a gyakorlatban. A kutatás feltáró jellegű, vegyes módszertant alkalmazott. A kvalitatív összetevőt a tanári és tanulói kérdőívek, amelyek egyaránt tartalmaztak nyitott és Likert-típusú kérdéseket (ld. 1. táblázat), a tantermi megfigyelések jegyzetei, illetve a félig strukturált tanár-interjúk alkották (nIn:4). A kutatásban egy magyarországi középiskola kilencedik évfolyamos tanulói (nIn:10) és nyelvtanárai (nIn:12) vettek részt.

A kutatás feltárta, hogy a tanári és tanulói meggyőződések közötti átfedés részleges és időleges, illetve, hogy a nyelvtanulói autonómiához való pozitív hozzáállás nem feltétlenül nyilvánul meg a tanári gyakorlatban valamint a tanulói viselkedésben. Továbbá a tanulmány betekintést nyújt a német és angol szakos tanárok meggyőzősésbeli különbségeinek természetébe, valamint rávilágít az angol és a német nyelvet tanuló diákok önálló nyelvtanuláshoz való eltérő attitűdjére.

APPENDIX A

Classroom observation

Date and time:
 Teacher's name:
 Number and gender of the students
 Materials:
 Classroom arrangement:
 Available equipment:

Students:

	Frequency
Listen to a recording	
Make an oral report	
Understand the meaning of a text	
The whole group works with the teacher	
Work in groups	
Repeat the teacher's words	
Work individually	
Use L2	
Copy from the board/ course book	
Translate a text	
Talk about a picture	
Write a test	
Do a grammar exercise	
Guess the meaning of a word	
Guess a grammar rule	
Use L1	
Practice a situation	
Watch a film	
Write a letter/ essay	
Work in pairs	
Read aloud	
Learn a text by heart	
Play a language game	
Answer the teacher's questions	
Off task talk	
Do exercises from the course book	
Write after dictation	
Ask for help in L2	
Ask for help in L1	

2. The teacher:

	Frequency
Takes into account students' needs/ interests	
Gives space for individual work with homework	
Involves students in task design	
Encourages students for out of class language use	
Motivates	
Provides students with learning strategies	
Teacher gives instructions/ directions	
Dictates	
Explains a grammatical point.	
Explains meaning of a vocabulary item.	
Explains functional point	
Explains point relating to the content.	
Uses authentic material	
Carries out comprehension checks	
Asks a display question	
Corrects students' oral work	
Evaluates	
Gives space for self-assessment	
Gives space for peer assessment	
Asks a referential question	
Praises	
Criticizes	

APPENDIX B

Teachers' questionnaire

Dear Colleague,

I would like to ask you to fill in this questionnaire, in which there are no correct or incorrect answers as I am interested in Your views and Your experience. In the first section you are asked to answer open questions than to complete the table in the second section.

Section 1:

1. What does learner autonomy mean for you?
2. What advantages do you think learner autonomy has?
3. What disadvantages do you think learner autonomy has?
4. What factors do you think to influence learner autonomy?
5. What is the role of the teacher in supporting language learner autonomy?
6. How do you see your own autonomy as a language learner?
7. What do you think about your own autonomy as a language teacher?

8. What are those classroom activities which contribute to the growth of your learners' autonomy? Mention five which you apply with success.
9. How do your students develop their own language knowledge? Write a few examples.
10. What is your students' attitude towards autonomous language learning?
11. In which cases do you give opportunity for decision to your students? Write two examples.
12. What challenges do you face while supporting learner autonomy? Write a few examples.
13. How would you describe an autonomous learner?
14. How would you describe a non-autonomous learner?
15. To what extent are your learners autonomous? Why? If they are not autonomous, what could be the reason for it?
16. In what cases do you offer space for self-assessment?
17. To what extent do you think self-assessment provides real picture about the knowledge of your students?

Section 2: Desirability and Feasibility of Learner Autonomy

Below there are two sets of statements. The first gives examples of decisions **LEARNERS** might be involved in; the second lists abilities that learners might have. For each statement:

- a. First say how **desirable** (i.e. ideally), you feel it is.
- b. Then say how **feasible** (i.e. realistically achievable) you think it is for *the learners you currently teach most often*.

You should tick **TWO** boxes for each statement – one for desirability and one for feasibility.

	Desirability	Feasibility
	Undesirable Slightly desirable Quite desirable Very desirable	Unfeasible Slightly feasible Quite feasible Very feasible

DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/1-2. sz.

<p>Learners are involved in decisions about:</p> <p>The objectives of a course The materials used The kinds of tasks and activities they do The topics discussed How learning is assessed The teaching methods used Classroom management</p>		
<p>Learners have the ability to:</p> <p>Identify their own needs Identify their own strengths Identify their own weaknesses Monitor their progress Evaluate their own learning Learn co-operatively Learn independently</p>		

Personal data

Teaching experience (years)

0-4 5-9 10-14 15-19 20-25 25+

Qualifications (You can mark more than one)

College University MA BA PhD Other

Thank You for taking the time to fill in the questionnaire.

APPENDIX C Students' questionnaire

Dear Student,

I would like to ask you to complete a questionnaire in which there are no correct or incorrect answers as I am interested in your views and experience. In the first part I would like you to answer open questions, then to complete the table in the second part.

The questionnaire is anonymous.

DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/1-2. sz.

Part 1

How old are you? M/F (underline) Class:

Your end of the year grade:

1. What languages and how long have you been learning?

Language **Years**

English
German
Other
Other

2. How would you describe your English language knowledge?
3. How far do you think you have managed to learn what you have covered in class?
4. How do you prefer to work on the language lesson? Underline and give your reasons.

- on my own, because
- in pairs, because
- in groups, because
- directed by the teacher, because

5. How do you use the languages you have learned outside the classroom?

•English •German •other

6. How do you prepare for tests?

7. How do you benefit from the evaluation received for the tests? How do you treat your mistakes made in tests?

8. Has it ever occurred that you lost interest in language learning?

If yes, what was the reason for it?

How did you get over?

9. What do you think could help you to become more autonomous in language learning?

10. How long do you think you will continue language learning?

What level would you like to reach? For what reason?

Part 2

There are nine statements here regarding ways to learn English and two different columns. The one on the left asks how responsible you think you should be for doing this to yourself. The one on the right asks you to what extent you actually do it.

How responsible: 1-----2-----3-----4

Not a little to some extent mainly responsible

To what extent: 1-----2-----3-----4

Never sometimes often in general

Please circle your answer from 1 to 4 for EACH column according to your true feelings and experiences.

	How responsible for?	re- Statement	To what extent?
1.	1 2 3 4	identify my own strengths and weaknesses	1 2 3 4
2.	1 2 3 4	set my own learning goals	1 2 3 4
3.	1 2 3 4	decide what to learn outside the classroom	1 2 3 4
4.	1 2 3 4	evaluate my own learning progress	1 2 3 4
5.	1 2 3 4	stimulate my own interest in language learning	1 2 3 4
6.	1 2 3 4	learn from my peers, not just from the teachers	1 2 3 4
7.	1 2 3 4	become more self-directed in language learning	1 2 3 4
8.	1 2 3 4	discover knowledge in English on my own rather than waiting for knowledge from the teacher	1 2 3 4
9.	1 2 3 4	offer opinion about what to learn in the classroom	1 2 3 4

Thank you for taking the time to complete the questionnaire.

APPENDIX D

Guiding questions for the interviews with the teachers

1. What does learner autonomy mean for you? What do you think is the difference between an autonomous and a non- autonomous learner concerning language learning?
2. What do you think about the relationship between learner autonomy and age?
3. What do you think about the relationship between learner autonomy and language proficiency?
4. What do you think about the relationship between learner autonomy and motivation?
5. What do you think learner autonomy means in the classroom and outside of it?
6. What language learning strategies are used by an autonomous learner?
7. To what extent were you autonomous as language learner?
8. What is the relationship between learner autonomy and teacher autonomy?
9. What factors influenced you to arrive to your present views regarding learner autonomy?
10. How do you see your own role in the development of your learners' autonomy?

11. What are those classroom activities which contribute to the growth of your learners' autonomy? Which do you apply with success?
12. What do you think about your own students' autonomy?
13. What is your students' attitude towards learner autonomy? How do they improve their language autonomously?
14. Can you recall a case when one of your learners revealed autonomous behaviour?
15. In which cases do you give your students opportunity for decision? How do they relate to it?
16. Can you recall a case when your students reacted in unusual way when possibility for decision was given to them?
17. What is your opinion about self-assessment? What practical uses or possible dangers do you see in connection with it?
18. What challenges do you face while supporting learner autonomy? Can you mention a case when you faced difficulties in supporting it?
19. If there weren't any constraints that you mentioned, how the way you teach would change?
20. What do you think, how does the Hungarian teaching tradition influence language learner autonomy

TOLNAI ÁGNES

A MOBILITÁSI PROGRAMOK SZEREPE AZ EURÓPAI MUNKAERŐPIACI KÍNÁLAT FEJLESZTÉSÉBEN

A 21. század globális gazdasági és társadalmi kihívásai az Európai Uniót ugyanúgy, mint a többi gazdasági integrációt vagy államot jelentős kihívások elé állítják. A lisszaboni stratégiában és arra épülve az azóta megfogalmazott stratégiai célok a tudásalapú társadalom megerősítését célozzák. A tudásalapú társadalom alapja a folyamatos oktatás, az egész életen át tartó tanulás.

A gazdasági és társadalmi problémákra adandó közösségi szintű válaszhoz azonban közösségi szintű együttműködésre van szükség, ami az európai együttműködés sajátosságait figyelembe véve vagy a közös politikák vagy a közös programok keretében valósul meg. Az oktatás igen különleges helyet foglal el ebben a kontextusban. A munkaerőpiac kínálati oldalát egyértelműen meghatározza az oktatási rendszer, ami azonban az egyes tagállamok nemzeti szuverenitása alá tartozik. Közösségi szintű oktatáspolitikai képes lenne hosszú távon biztosítani a szakképzés és a felsőoktatás terén a piaci szükségleteknek megfelelő munkaerő képzését, azonban ezt az irányt már az 1970-es években elutasították az akkori tagállamok, s az együttműködést a közös programok szintjére helyezték.

Jelen tanulmány célja bemutatni azt az utat, ahogyan a római szerződéstől napjainkig ez az együttműködés kialakította a munkaerőpiaci keresletre reagálni képes oktatási rendszer fejlesztésének jelenlegi uniós kereteit rávilágítva a felsőoktatás laborszerepére.

A munkaerő szerepe az európai együttműködésben

Nemcsak a második világháború, de előtte az első világháború és a 19. század második felének háborúi is megmutatták, hogy az európai nemzetállamok gazdasági fejlődéséhez a természeti erőforrások kiszámítható és békés körülmények között történő megosztására van szükség. Mivel a vasérc a francia területekre koncentrált, a szenet pedig a német Ruhr-vidék bányászai termelték ki, ezért annak az országnak, amelyik nehézipari központ akart lenni Európa szívében, birtokolnia kellett ezeket az erőforrásokat. A németek háborúi ezt a törekvést mutatták – a gazdasági fejlődés elképzelhetetlen az erőforrások teljes körű felügyelete nélkül.

Már az első világháború utáni békeszerződésekben is központi kérdés volt, hogy a győztes országok hogyan fognak hozzájutni a német szénkészletekhez. A német bányászoknak nem volt érdekük, hogy saját iparuk fejlesztésének alapját jelentő szenet átadják hadisarcként egy másik országnak, ezért a termelés jelen-

tósen visszaesett, kivéve a dán-német viszonyrendszert, ahol a Ruhr-vidék bányászai lelkesen termelték a szenet a jó minőségű dán vajért cserébe.¹

A második világháború utáni rendezés térdre kényszerített egy a bismarcki éra óta folyamatos erőforrásallokációt folytató hatalmat. Az ellátási láncokat biztosító tartós béke csak egy, az érintett országok közötti együttműködési rendszer keretében volt elképzelhető.

1951-ben francia kezdeményezésre létrejön az Európai Szén- és Acélközösség, a Montánunió, ami a frissen alakult Német Szövetségi Köztársaság, Franciaország, Belgium, Luxemburg, Hollandia és Olaszország viszonylatában biztosította a szén és a vasérc kiszámítható kereskedelmét. Az együttműködés kihívta az európai politika egyik méregfogát, azonban a nyugat-német területek tartósabb és szorosabb bevonása volt szükséges a tartós békeállapot megteremtéséhez. A Konrad Adenauer vezette NSZK ebben partner volt, hiszen a szovjeturalom alatt álló Német Demokratikus Köztársasággal közvetlen szomszédságban fejlődése csak a nyugati politikai, katonai és gazdasági szövetségben volt biztosítható.

A Montanunió sikerére alapozva a hat tagállam 1957-ben aláírta a római szerződést² létrehozva az Európai Gazdasági Közösséget és az Európai Atomenergia-közösséget és lefektetve az azóta is tartó, mélyülő és szélesedő európai együttműködés politikai és gazdasági alapjait.

A római szerződés a gazdasági együttműködés alapját a termelési tényezők szabad áramlásának megteremtésével teremtette meg közös piac formájában. A négy szabadság elve, azaz az áruk, a szolgáltatások, a tőke és a munkaerő tagállamok közötti áramlásának szabadsága a tényezőáramlás közgazdasági alapvetéseire építve kívánta biztosítani az erőforráshiányos területek erőforrásokkal történő ellátását, s a feleslegek levezetését. A munkaerő kérdése tehát már a római szerződésben megjelenik elvezetve bennünket napjaink oktatási együttműködési rendszereihez.

A munkaerő a legszofisztikáltabb termelési tényező. Míg az áruk, szolgáltatások és a tőke meghatározható közgazdasági szabályok szerint képesek működni s mozgásait a gazdaságpolitikai tervezésben modellek szerint viszonylag könnyű értelmezni és előre jelezni, addig a munkaerő esetében az emberi gondolkodás, motiváció az elemzőket sokkal nehezebb feladat elé állítja. A tőke képes a megújulásra, a változó gazdasági környezethez történő gyors alkalmazkodásra. Az áruk és a szolgáltatások a kereslet hatására változnak, a technológiai módosítások vagy az új termékek a piac egyértelmű nyomására alakulnak. A munkaerő azonban az emberi psziché összetettsége miatt nehezebben kiszámítható módon reagál a környezeti változásokra, s azokra az előbbiekhöz mérten sokkal érzékenyebb is. Ennek kitűnő példája a Brexit. A 2004-es és utána következő csatlako-

¹ KEYNES, John Maynard: *A békeszerződés gazdasági következményei*. Európa, Budapest, 2000. Negyedik fejezet

² Az Európai Gazdasági Közösséget létrehozó szerződés. 1957. március 25. [2020.12.30.] <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uriIn:CELEX:11957E/TXT>. Magyarul a Parlament honlapján [2020.12.30.] https://www.parlament.hu/irom37/9171/alapszerzodes/i_11957e-hu.pdf (Továbbiakban: Római szerződés, 1957)

zási körök olyan munkaerővel bővítették az Európai Uniót, aminek kulturális gyökerei, szocializációja a britekéhez hasonló volt. A borszín, a vallás és a nyelv sem volt probléma esetükben, a motiváció pedig egyértelmű volt – a kelet-európai béreknél jóval magasabbért a britek által nem kívánt munkák elvégzése. A nemzetközösségi rendszer folyamatosan biztosította a szükséges munkaerőt a szigetországnak, azonban a fejlődéshez ez nem volt elégséges. A beáramló és az üres munkahelyeket feltöltő kelet-európaiak megjelenésével a britek új jelenséggel szembesültek. Az ország gazdasági fejlődést kevésbé élvező területein a kelet-európai munkavállalók megjelenésével az addigi üresen álló munkahelyeket feltöltötték az újonnan érkezőkkel, akik alacsonyabb bérért is készek voltak munkába állni, s elvállalni olyan munkákat, amiket addig a britek nem. Főként azokon a területeken, ahol a brit lakosság munkanélküliségi rátája magas volt, ez politikai elégedetlenséget szült és a kilépést támogató politikusok szavazótáborát növelte.

A Brexit-szavazás utáni állapot azóta is a sajtó napi címlaptémája. A kilépés jelzése után az elmúlt évek bizonytalansága a kelet-európai munkaerőt átirányította más tagállamokba, az idénymunkások pedig inkább más területekre fókuszáltak. A hatások a 2020 karácsonyi Brexit megállapodás előtt már láthatók voltak.³

A munkaerő hosszú távú, kiszámítható jelenléte és mennyisége a gazdaság fejlődésének egyik igen fontos alapja, ezért rendelkezésre állásának biztosítása a közösségi politika kiemelt kérdése volt a római szerződés aláírása óta. Tervezhetőségét nemcsak a munkaerőpiaci bizonytalanság fent látott esete teszi körülményesség, hanem adaptációs képessége is, ami a 20. század utolsó harmada óta a gazdaságpolitikai tervezésnek is fejtörést okoz. A technológia mint a 20. század második felében megjelenő új termelési tényező ugyanúgy kitett a humán erőforrás állapotának, mint a többi termelési tényező. A gazdasági fejlődés, a technológiai újítások alkalmazása olyan munkaerőt igényel, ami nemcsak alkalmazni, hanem fejleszteni is tudja azt. A munkaerő adaptációs képessége ezért meghatározza egy-egy újítás bevezethetőségét, egy-egy iparág sorsát. Az adaptációs képesség pedig olyan ingoványos terület, aminek mérhetősége és hosszú távú tervezhetősége az oktatási rendszer fejlettségének kérdését veti fel.

Amikor közösségi szinten a munkaerő szabad áramlásának kérdéséről beszélünk, ezért nemcsak a szociálpolitika kérdéseket kell tárgyalni, hanem azok oktatáspolitikai vonatkozásait is, amiket az európai együttműködés szintjén kell kezelni.

Közös politika vs. közösségi program

Miben gondolkodtak az alapítók? Milyen körülményeket kellett megteremteniük ahhoz, hogy a munkaerő szabad áramlását meg tudják teremteni, s azt a tagállamok gazdasági fejlődésének szolgálatába tudják állítani úgy, hogy közben az

³ L. pl. ADKINS, Frankie: The fruitless saga of the UK's 'Pick for Britain' scheme. In: *AlJazeera*, 19 November 2020. [2020.12.30.] <https://www.aljazeera.com/features/2020/11/19/pick-for-britain-a-rather-fruitless>

értékes humán erőforrást nem vonják el azoktól a területektől, amiknek arra a fejlesztésekhez elemi szükségük van?

A határok átjárhatóságát, a munkavállalási engedélyek kiadását, a szociális ellátások fogadóországban történő elérhetőségét, a nyugdíjrendszerek átjárhatóságát, a munkanélküli ellátások rendszerét ugyanúgy számításba kell venni ennél a kérdésnél, mint a végzettségek elismerhetőségét. Az előbbiekre a választ az 1974-ben elfogadott első szociális cselekvési program jelentette, ami elvezetett a Szociális Chartához és annak elfogadásával megnyitotta az utat a közösségi szabályozás irányába. A római szerződés aláírásától az 1980-as évekig azonban nem sikerült kiemelkedő sikereket elérni ezen a területen, mivel a tagállamok nem értettek egyet a szupranacionális szervezet regularizációs szerepével ebben a kérdésben, s nehezen közeledtek a nemzeti szuverenitás határait féltő és azokat fellazítani kívánó nézetek.

Az utóbbi terület, azaz a végzettségek elismerése olyan vitákat nyitott meg, amik megnyugtató lezárásához a közösségi együttműködés újabb területén kellett szabályozórendszert kialakítani.

A szociális kérdések mellett a munkaerő áramlása esetében egyértelmű akadályt jelent a végzettségek elismerése. Ez nemcsak a konkrét alkalmazhatóság esetében kérdéses, de az átképzések, továbbképzések, felsőfokú tanulmányok bemeneti feltételeinek meghatározását is erősen korlátozzák. A nemzeti hatáskörbe tartozó oktatási rendszer lehetőséget ad minden tagállamnak arra, hogy saját maga határozza meg iskolarendszere felépítését, az egyes nevelési-oktatási szakaszok hosszát és azok egymásra épülését. Így lehetséges az, hogy a szakmát az egyes tagállamokban más-más életkorban kezdik el tanulni, s eltérő a képzések hossza is. A felsőoktatásban eltöltött évek szintén eltérőek voltak, ahogyan a tanulmányok befejeztével kapott diplomák utáni tudásszint is. Az átjárhatóság, a végzettségek kölcsönös elismerése egységes rendszerben kellett, hogy megjelenjen ahhoz, hogy ezeket az eltéréseket a munkaerőpiac kezelni tudja. S a munkaerőpiacnak erre igen nagy szüksége volt.

A közös szakképzési politika alapjait a római szerződés 128. cikke teremtette meg: „A Tanács a Bizottság javaslata alapján, a Gazdasági és Szociális Bizottsággal és a Közgyűléssel folytatott konzultációt követően megállapítja egy olyan közös szakképzési politika végrehajtásának általános elveit, amely mind az egyes nemzetgazdaságok, mind pedig a közös piac harmonikus fejlődéséhez képes hozzájárulni.”⁴ 1957-ben a cikk beillesztésének célja a munkanélküliség csökkentése volt a szakképzési rendszer összehangolásán keresztül, ami egyszerre szolgált szociál- és gazdaságpolitikai célokat. A tervezett együttműködés a munkaerőpiac kínálati oldali feszültségei mellett a keresleti oldalt is támogatta a gazdaságfejlesztéshez szükséges képzett munkaerőt megteremtő közös politika létrehozásának lehetőségével.

Az 1970-es években a közös politikák első sikereinek lendületét felhasználva az oktatáspolitikai terén is megkezdődtek a tárgyalások. A javaslatokkal minden tagállamra kötelező előírásokat akartak kialakítani, melyek végrehajtását

⁴ Római szerződés, 1957. 128. cikk

saját igazgatóság ellenőrizte és irányította volna a kutatás-fejlesztési területek részeként.

A tárgyalások azonban a hetvenes évek második felében zsákutcába jutottak, mivel az oktatási rendszer terén a tagállamok nem akarták feladni nemzeti szuverenitásukat. A közös oktatáspolitikai pedig a rendszerek összehangolása és az ezzel járó jogharmonizációs kötelezettség miatt erősen sértette a tagállamok azon jogát, hogy az oktatás tartalmi és szerkezeti kérdéseit maguk határozzák meg.⁵

A fordulópontot az 1980-as évek jelentették, amikor a közös politika kialakítása helyett közös programokban kezdett el gondolkodni a Közösség, a közösségi programok ugyanis a közös politikákkal ellentétben nem tartalmaznak a tagállamokra nézve kötelezően végrehajtandó irányelveket, így nem tartoznak a jogharmonizációs kötelezettség alá, s ezzel nem sértik a nemzeti szuverenitást a kérdéses területen. A tagállamok így lehetőséget kaptak arra, hogy a létrehozandó programokhoz szabadon csatlakozzanak, azokban önként vegyenek részt. Mindamelllett a közös programok költségvetési vonzatai is kedvezőbbek a közös politikákhoz képest, mivel a közös politikák kötelező finanszírozása kerül a tárgyalások keresztüztüzebe a költségvetési ciklusok tervezésekor, a közös programok így a maradványokon osztozva kapnak lehetőségeket.

Az oktatás terén kialakítandó közös program a képzések átjárhatóságára és egymásra épülésére fókuszált kezelve ezzel a rendszerek összehangolási kötelezettsége miatt kialakuló konfliktusokat.

1975-ben a tagállamok oktatási miniszterei elfogadták az első közösségi oktatási akcióprogramot,⁶ ami nem kötötte a tagállamokat, azaz nem terhelte a tagállamokat a kötelező végrehajtás. Mindazonáltal megmutatta, hogy a tagállamok együttműködést akarnak kialakítani az oktatás és szakképzés terén is. Ennek prioritásai között szerepelt az európai oktatási rendszerek közötti szorosabb kapcsolatot, az összehangolt dokumentációs és adatszolgáltatási rendszer, a nyelvoktatás erősítése, az esélyegyenlőség, valamint a felsőoktatás helyzetének külön kezelése. Az akcióprogram mellőzte a jogharmonizációs kötelezettségeket jelentő közös politika elemeit, s megteremtette a mai Erasmus+ program alapjait.

Ám voltak olyan területek, különösen a köznevelés alsóbb fokai, amik ki-maradtak ebből az együttműködésből, és csak az integráció mélyülésével értek el oda a tagállamok, hogy a kooperációt ezekre is kiterjesszék.

A felsőoktatás mint labor

A felsőoktatást már az 1975-ös akcióprogramban is külön kezelték, és eltérő együttműködési rendszert kívántak ezen a téren kialakítani. A minőségi munkaerő szempontjából fontos területen számos problémával kellett szembenéznie az

⁵ EUROPEAN COMMUNITIES: *The history of European cooperation in education and training*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2006. [2020.12.30.] http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_idIn:301 (Továbbiakban EC, 2006)

⁶ EC, 2006, 24.

EK-nak. A megszerzett ismeretek ekvivalenciája, a felsőoktatásban szerzett végzettségekhez szükséges tanulmányi idő eltérése, a végzettségek megnevezésének különbségei és a rendszer átjárhatósága, valamint a korábbi tanulmányok beszámíthatósága csak néhány ezek közül. Az 1980-as és az 1990-es években azonban ezeket a nehézségeket sikerült kezelni a bolognai rendszer, az egységes európai kreditrendszer és az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszerének bevezetésével.

Az oktatási rendszer átjárhatósága a munkaerőpiac kínálati oldalának fejlesztését erősen korlátozta. A tagállamok között áramló munkaerő továbbképzése vagy az egyik tagállamban megkezdett tanulmányok másik tagállamban történő befejezése problémákat generált. A korábban megszerzett tudás vagy az elsajátított ismeretanyag számokban nehezen kifejezhető, s csak pár területen mérhető egzakt módon. A szakmunkák esetében egyszerűbb, hiszen a kőműves vagy a lakatos tudását a munkaadók könnyen le tudják mérni. Azonban egy pedagógus, egy mérnök vagy közgazdász esetében már sokkal nehezebb helyzetbe kerülünk, amikor a munkakörnek megfelelő tudást szeretnénk felmérni egy oklevél alapján. Szintén kérdéses volt a képzések átjárhatósága, ahol megint a felsőoktatás jelentette az elsődleges problémaforrást, amely problémák megoldását az európai kreditátviteli és -gyűjtési rendszer (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS) jelentette.

Az Erasmus (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) program 1987-es indulásakor a felsőoktatási mobilitás kereteinek kialakításakor az EK olyan specifikus problémákkal szembesült, amik az 1970-es években is komoly fejtörést okoztak egy közös oktatáspolitikai létrehozásánál. A tagállamok felsőoktatási rendszerei, a kontinentális és angolszász gyakorlat eltérései, az egyes végzettségek megszerzéséhez szükséges évek száma az összemérhetetlenség káoszát jelenítette meg, amit csak egy a javaslatokat laborként tesztelő, de az európai felsőoktatás sajátosságait magán hordozó kooperációban lehetett élesben tesztelni. Ez lett az Egyetemközi Együttműködési Program, amihez az egyes tagállamok felsőoktatási intézményei, amelyek hallgatóiknak a nemzetközi mobilitás lehetőségeit fel szerették volna kínálni, önkéntesen csatlakozhattak.⁷

Az Erasmus program alapját jelentő Egyetemközi Együttműködési Programok (Inter-University Cooperation Programmes, ICPs) az átjárhatóságot, a tanulmányok közös elismerését igényelték. Közös oktatáspolitikai híján azonban nem volt olyan közös pont, olyan közös mérési rendszer, amiben ki lehetett volna fejezni a tanulmányok mennyiségét és minőségét. A tudományegyetemek és az alkalmazott tudományok egyetemei eltérő szintű és mélységű programokat ajánlottak, amikben az egyes kurzusok hossza és tudásszintje nehezen volt összehasonlítható. Ráadásul egyes tagállamokban a felsőoktatási programok tartalmát jogszabályok írták elő, másokban az akadémiai szabadság határozta meg azokat, ami miatt az összevethetőség már a nemzeti szuverenitást vagy az oktatás szabadságának elvét sértette volna. Tovább nehezítette a megoldást a szemeszterek

⁷ ERASMUS An Investment in the future of the Community In: *ERASMUS Newsletter*, 2/87, 1-3. [2020.12.30.] http://aei.pitt.edu/81793/1/1987_Volume_-_No_2.pdf

és trimeszterek eltérő alkalmazása is. Ezért olyan egzakt mérőszámot kellett kialakítani, ami minden rendszerben alkalmazható volt, s ehhez a matematika segítségét kérték.

A bővös szám a 60 lett. Egy felsőoktatási évet 60 kreditben határoztak meg, mivel a 60 kiválóan osztható további kisebb egységekre elég nagy teret engedve a trimeszter és a szemeszter modellt követő intézményeknek is. A kredit fogalmát az ismeretanyag elsajátításához szükséges tanulmányi időben határozták meg: 1 óra oktatási időben elhangzott tananyaghoz további 2 óra önálló tanulásra vagy 3 óra labormunkára van szüksége a hallgatónak. Így kialakult az 1 kredit megszerzését igénylő hallgatói munkaóra fogalma. Az alapelveket az 1989-es pamplonai konferencián fogadták el.⁸

Mivel azonban az Erasmus program pilot projektjében dolgozták ki ezeket az elveket, ezért további kérdés volt, hogy az abban részt nem vevő felsőoktatási intézmények milyen mértékben tudják majd adaptálni a rendszert. Három év intézményi tapasztalatai alapján azonban látható volt a rendszer működésképesége, s az, hogy intézményi szintre és önkéntes alpra kell helyezni annak alkalmazását, mivel az Erasmus programhoz az egyetemek önkéntesen csatlakozhattak. A csatlakozás feltételeként előírt kreditrendszer alkalmazása lehetőséget teremtett a felsőoktatási intézményeknek arra, hogy adaptálják a rendszert, viszont magában hordozta azt a veszélyt is, hogy az arra nem képesek a programból kimaradnak. A program sikerei, a hallgatói és intézményi érdeklődés azonban az önkéntességet európai gyakorlattá tették.⁹

A kialakított ECTS így lehetővé tette, hogy a rövidebb-hosszabb tanulmányokat a megkezdettől eltérő felsőoktatási rendszerben folytató hallgatók is akadálytalanul el tudják ismertetni korábbi tanulmányaikat, anyaegetemükre visszatérve folytatni tudják megkezdett tanulmányaikat a tanulmányi idő kitolódása nélkül vagy akár egy harmadik intézményben fejezzék be. A rendszer tehát teret adott az akadémiai szabadságnak nem sértvén az oktatás szabadságának elvét, s nem nyúlt a nemzeti szuverenitás részét képező felsőoktatási jogszabályi környezetbe sem, mivel a hallgatói munkaórák alapján tette összehasonlíthatóvá a különböző helyeken folytatott tanulmányokat.

Az oktatási rendszerek adatszolgáltatási problémái nem újkeletűek, s az 1970-es években nemcsak az EK szembesült ezzel. Az UNESCO a tagállamok statisztikai adatszolgáltatásiban tapasztalt eltérések csökkentése, az egységes adatszolgáltatási rendszer előmozdítása érdekében az oktatási rendszer egyes elemeinek meghatározására mutatórendszert dolgozott ki, amit 1975-ös konferenciáján fogadott el. Az oktatás egységes nemzetközi osztályozásának rendszerét (International Standard Classification of Education, ISCED) 1976 óta használják.¹⁰

⁸ ECTS Plenaries set Spirit for September Launching. In: *ERASMUS Newsletter*, 1/89, 10. [2020.12.30.] http://aei.pitt.edu/81797/1/1989_Volume_-_No_1.pdf

⁹ WAGENAAR, Robert: *A history of ECTS, 1989-2019. Developing a World Standard for Credit Transfer and Accumulation in Higher Education*. Tuning Academy – University of Deusto – University of Groningen, Bilbo, 2019.

¹⁰ UNESCO: *International Standard Classification of Education (ISCED)*. Division of Statistics on Education, Office of Statistics, Montreal, March 1976. [2020.12.30.] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000020992>

Nem megfelelő módon az egységes rendszerre a hosszú távú munkaerő szükséglet oktatási igényeinek meghatározásához volt szükség, ezért az ISCED rendszer alapját a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (International Labour Organization, ILO) rendszeréhez (International Standard Classification of Occupation, ISCO) igazították. Mind a módszertan, mind a rendszer kialakításának igénye mutatja az oktatási rendszerek jövőbeni munkaerőkínálat kialakításában betöltött szerepét, ahogyan erre a római szerződésben is kitértek az alapítók.

Az ISCED 1976 két alapvető kritérium alapján sorolta be az oktatási rendszer különböző elemeit: szint és az elsajátított tudás alapján.

ISCED 1976	
ISCED 0	Első szintet megelőző oktatás
ISCED 1	Oktatás első szintje
ISCED 2	Oktatás második szintje, első szakasz
ISCED 3	Oktatás második szintje, második szakasz
ISCED 5	Oktatás harmadik szintje, első szakasz, ami nem ad az első felsőoktatásban szerzhető oklevéllel azonos végzettséget
ISCED 6	Oktatás harmadik szintje, első szakasz, ami a felsőoktatásban szerzhető oklevéllel azonos végzettséget ad
ISCED 7	Oktatás harmadik szintje, második szakasz, posztgraduális vagy azzal egyenértékű végzettség
ISCED 9	Szinttel meg nem határozható oktatás

ISCED 1976 osztályozási rendszere

A rendszer finomhangolása 1997-ben,¹¹ majd 2011-ben¹² megtörtént, amivel részletesebb és kiterjedtebb, képzési területekre kiterjedő osztályozási szerkezetben lehetett megmutatni egy-egy oktatási rendszer szerkezetét.

¹¹ UNESCO: *International Standard Classification of Education ISCED 1997*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal, 2006. Re-edition [2020.12.30.] https://www.cedefop.europa.eu/files/International_Standard_Classification_for_Education_%28ISCED%29.pdf

¹² UNESCO: *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal, 2012. [2020.12.30.] <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

ISCED 1997		ISCED 2011	
ISCED 0	Iskola előtti (óvodai) oktatás	ISCED 01	Iskola előtti (óvodai) oktatás (0-3 éves korig)
		ISCED 02	Iskola előtti (óvodai) oktatás (3 éves kortól iskolakezdésig)
ISCED 1	Alapfokú oktatás, az alapképzés első szintje/fokozata	ISCED 1	Alapfokú oktatás, az alapképzés első szintje/fokozata
ISCED 2	A középfokú oktatás alsó szintje	ISCED 2	A középfokú oktatás alsó szintje
ISCED 3	Középfokú oktatás felső szintje	ISCED 3	Középfokú oktatás felső szintje
ISCED 4	Középfokú oktatás utáni oktatás (nem felsőoktatási) szint	ISCED 4	Középfokú oktatás utáni oktatás (nem felsőoktatási) szint
ISCED 5B	Felsőoktatás első szakasza (gyakorlatorientált, szakma specifikus programok)	ISCED 5	Rövid ciklusú felsőoktatás szintje
ISCED 5A	Felsőoktatás első szakasza (elméleti megalapozottságú programok)	ISCED 6	Alapképzés vagy azzal egyenértékű szint
		ISCED 7	Mesterképzés vagy azzal egyenértékű szint
ISCED 6	Felsőoktatás második szakasza (tudományos fokozat megszerzése)	ISCED 8	Doktori képzés szintje

ISCED 1997 és ISCED 2011 osztályozási rendszere

Az Európai Unió az 1997-es osztályozási kategóriákat bevezetve képes volt áthidalni a tagállamok oktatási rendszerének különbségeit és meghatározni az egyes végzettségek szintjeit, amik nemcsak a továbbtanulás vagy a korábbi tanulmányok elismerésének kérdését tették kevésbé problémássá, de a munkaerőpiac felé is egyértelműen képes volt a rendszer megmutatni a munkavállaló végzettségének pontos szintjét, azaz azt a tudásszintet, amivel a munkaerőpiac kínálati oldala rendelkezik.

A minőségi, a munkaerőpiac keresleti oldalának megfelelő munkaerő képzésének további feltétele volt a rendszerek finomhangolása, a munkaerőpiac igényeinek erőteljesebb beépítése. Megoldást kellett találni arra a problémára is, amit a 20. század végének gyorsuló gazdasága jelentett. A technológiai újítások miatt legfeljebb 3-5 évre előre jelezhető munkaerőigényt nem tudta követni a felsőoktatás a maga 5-6 éves képzéseivel, mivel a frissen végzettek tudásszintje olyan állapotot mutatott, amit már túlhaladt a keresleti oldal. A kínálat ismeretanyagának naprakészen tartásához, a friss diplomások piacképesen tartásához

rövidebb felsőoktatási ciklusokra volt szükség, amik átjárhatók és a keresleti oldal igényei szerint rugalmasan alakíthatók. Azaz egy felsőoktatási kirakóst kellett kialakítani, amiben a munkavállalók karriertervük szerint tudják kiválasztani a szükséges képzéseket azok egymásra épülésének pontos ismeretével. Ezt a célt szolgálta a bolognai folyamat és az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása.

Az 1999 júniusában aláírt bolognai nyilatkozat¹³ jelentős előrelépés volt a felsőoktatási rendszerek összehangolásának terén. A cél az egységes Európai Felsőoktatási Térség kialakítása volt, amiben

- az európai állampolgárok foglalkoztathatóságának és nemzetközi versenyképességének biztosítása érdekében egyszerűen elismer-tethetők és összehasonlíthatók,
- a felsőoktatás graduális és posztgraduális képzési szakaszokra oszlik, ahol az első, minimum hároméves szakasz teljesítése a második szakaszra történő belépés feltétele, s ahol az első szakasz végén kiadott oklevél az európai munkaerőpiacion megfelelő foglalkoztathatóságot biztosít, míg a második szakasz a mesterszintű és doktori képzéseket foglalja magába,
- az ECTS-hez hasonló kreditrendszert alkalmaznak a hallgatói mobilitás támogatása érdekében,
- mind a szolgáltatásokat igénybe vevő hallgatók, mind az oktatási, kutatási és adminisztratív feladatokat ellátók részére biztosítják a szabad mozgás jogának gyakorlását,
- támogatják azon összeurópai minőségbiztosítási törekvéseket, amik az összemérhetőség kritériumainak és módszertanának kidolgozását szolgálják,
- támogatják a felsőoktatás terén a tantervfejlesztésre, intézményközi együttműködésre, mobilitási rendszerekre, integrált tanulmányi, képzési és kutatási programokra kiterjedő európai szintű együttműködés előmozdítását.

A felsőoktatási rendszerek összehangolásával foglalkozó kormányközi konferenciák további eredményeket hoztak előmozdítva a tanulási célú mobilitási programokat. A 2005-ös bergeni kommunikációban¹⁴ elfogadott képesítési keretrendszer és felsőoktatási minőségbiztosítási standardok a felsőoktatási reformok újabb állomását jelentették.

A kreditrendszer kialakítása nemzeti hatáskör maradt, az egyes szakképzettségekhez kapcsolódó kreditérték meghatározását a nemzeti jogszabályok szintjére telepítették, alapját azonban az Erasmus program pilot projektjében kidolgozott ECTS rendszer jelentette, azaz a nemzeti szabályozásnak azzal kompatibilisnek kellett lennie. Így az Erasmus programban az intézményi együttmű-

¹³ The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. [2020.12.30.]

http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf

¹⁴ The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. [2020.12.30.] http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf

ködés, az oktatás átjárhatósága érdekében a más felsőoktatási intézményben végzett tanulmányok elismerését lehetővé tevő technikai megoldások az Európai Felsőoktatás Térség egészére kiterjedtek.

Az egyes képzési szintek konkrét kreditértékeket kaptak, amiken belül a nemzeti jogszabályokba történő átvezetés után besorolhatóvá és ezzel az Európai Felsőoktatási Térségen belül összehasonlíthatóvá váltak az egyes végzettségek szintjei. A rövid ciklusú képzéseket 120, az alapképzéseket 180-240, a mesterképzéseket 90-120, de minimum 60 kreditben állapították meg. A felsőoktatás harmadik szakaszát képező doktori képzés esetében nem írtak elő kreditbesorolási kötelezettséget.¹⁵

A felsőoktatási intézmények autonómiája vagy a nemzeti szuverenitás ugyanúgy nem sérült most sem, mint a folyamat korábbi állomásain, mivel a csatlakozás önkéntes alapon történt. A jogharmonizáció, a közös elemek nemzeti jogszabályokba ültetése a csatlakozó államok önálló döntése volt, nem egy közös politika direktívái jelentette kötelezettség. Az önkéntes csatlakozással előre lépő folyamat ugyan lassabban hozta meg a rendszerek összehangolását, mint az 1970-es évek elején kialakítani kívánt közös oktatáspolitikai tette volna, azonban a közös programok működőképességének biztosítása, illetve a felsőoktatási intézmények felől érkező „aki kimarad, az lemarad” elv miatti nyomás érvényesülése az összehangolás irányába tereli az Európai Felsőoktatási Térségben résztvevő államokat.

A közös módszertani elemek és megközelítések nemcsak az Európai Felsőoktatási Térség kialakítása, hanem az élethosszig tartó tanulást előtérbe helyező lisszaboni stratégia szempontjából is különösen fontos eredmény voltak.

A lisszaboni szerződés hatásai

Az 1990-es évekig a klasszikus Egyesült Államok-Japán-Európa háromszög határozta meg a globális gazdaság fejlődését. Az 1990-es években a feltörekvő gazdaságok azonban olyan erőteljes növekedést produkáltak, ami feltette a globális gazdasági és így politika térképre is Kínát, Dél-Afrikát, Brazíliát, Argentínát, Indiát és a kistigriseket. Az addigi olcsó munkaerőre építő összeszerelő gazdaságok innovációs tevékenysége a technológiai versenyben fenyegette az EU helyzetét. Az akár két számjegyű GDP növekedést produkáló feltörekvő országok az exportból visszaáramló jövedelmekből extenzív helyett intenzív gazdaságot alakítottak ki, jelentős közvetlen külföldi tőke befektetéseket eszközöltek nemcsak a fejlődő, hanem a fejlett országokban is rámutatva ezzel a nemzetközi tőkebefektetések manapság már mindennapos jelenségének, a perverz tőkeáramlásnak a kockázataira.

Az Európai Uniónak a globális versenyben már nemcsak az Egyesült Államokkal és az 1989/1990-es válság hatásaival küszködő Japánnal kellett felvennie

¹⁵ BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS: *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, 2005, 57-75. [2020.12.30.] http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf

a versenyt, hanem a globális technológiai térképre felkerülő új államokkal is. Az Európai Unió a 21. század küszöbén elfogadott lisszaboni stratégiával¹⁶ választott erre a versenyhelyzetre.

A lisszaboni stratégiában megfogalmazott célok a tudásalapú gazdaság kezeinek megerősítését célozták meg három kiemelt területen. A gazdasági pillér a versenyképes, dinamikusan fejlődő tudásalapú gazdaság adaptációs képességére fókuszálva a kutatási és fejlesztési potenciál fejlesztését emelte ki kijelölve a befektetéstámogatások irányvonalát. Ennek kivitelezése azonban nem lehetséges a megfelelő humán tőke nélkül. Ezért a második pillér a szociális dimenzió lett, ahol a humán tőke fejlesztése és a társadalmi kirekesztődés felszámolása kerültek a középpontba a hosszú távú munkaerő kínálat biztosításának támogatására. A harmadik pillért a környezettudatos fejlesztés képezte.

A tudásalapú gazdaság azonban olyan területeken követelt meg közösségi szintű lépéseket, amiken az együttműködés nem érte el a közös politika szintjét. Például a vállalkozások versenyképessé tételét segítő gazdaságpolitika, külpolitika vagy közlekedéspolitikai, vámpolitika már közös politikák szintjén működtek, azonban az adórendszerekre, a vállalkozásösztönzési programokra, a monetáris rendszeren keresztül adható közvetett támogatásokra vagy a munkaerőpiac kínálati oldalának fejlesztésére a tagállamok eltérő gazdasági, politikai és társadalmi stressztűrő képességei miatt a nemzeti szuverenitás falaiba ütközve nem terjedt ki a működésüket befolyásoló jogharmonizációs kötelezettség. Az oktatás területén létrehozott közös program kivitelezéséhez kapcsolódó harmonizációs tárgyalások 30 év után voltak képesek egzakt módon megállapítani a felsőoktatás egyes szintjeihez tartozó tanulmányi időt a képesítési keretrendszer elfogadásával. Ha ezt az időt a tudásalapú gazdaság kialakításához szükséges területekre vetítjük a lépéskényszer stresszfaktorával is kalkulálva, a hosszas, közösségi szintű egyeztetések ideje alatt a globális technológiai versenyben, amikor évente új technológiával dobnak piacra mobiltelefonokat, az EU le fog maradni. Az oktatás területe azonban arra is rámutat, hogy a jó gyakorlat adaptálása önkéntes alapon minden olyan intézmény vagy tagállam érdeke, ami nem akar lemaradni ebben a versenyben.

A programok szerkezetének változása

Az oktatás terén a közös programok a közösségi költségvetés tervezési időszakait követik, finanszírozásukat a közösségi költségvetés biztosítja. 1986-os indulása óta a programok szerkezete jelentősen változott.

1986 és 2006 között a szakképzés, az oktatás és az ifjúságpolitika területein különálló programokon keresztül finanszírozták a mobilitást és az intézményi együttműködést.¹⁷ A szakképzési programok célja a munkaerőpiaci érvényesülés

¹⁶ Presidency Conclusions. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. [2020.12.30.] https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.eno.htm

¹⁷ A szakképzés területén: Community programme on education and training for technologies (Comett) I 1986-1988, Comett II 1988-1990, Petra 1988-1991, Force 1991-1994, Eurotecnat 1990-1994, Leonardo da Vinci I 1995-1999, Leonardo da Vinci II 2000-2006. Oktatás terén: Erasmus 1987-1989 és 1990-1994, Lingua 1990-1994, Socrates I 1995-1999, Socrates II 2000-2006, eLearning

támogatása volt az ipari szakmai gyakorlatokat és felnőttoktatást támogató Socrates programtól a szakképzést támogató Leonardo da Vinci programon keresztül az egyetemek és az ipar közötti együttműködéshez finanszírozást nyújtó Comett programokig. Az oktatásban a felsőoktatási mobilitást és a felsőoktatási intézmények közötti együttműködést az Erasmus program mozdította előre, a Lingua részprogramként az iskolarendszerű nyelvtanulást segítette. Az eLearning program 2004-es indulása már a lisszaboni céloknak megfelelően a digitális analfabetizmus felszámolását célozta meg, ahol a digitális kompetenciák fejlesztését célzó programok mellett a felsőoktatás digitalizálását, a köznevelésben dolgozó pedagógusok képzését finanszírozták.

A szétaprózott programszerkezet azonban nem volt alkalmas a lisszaboni stratégia céljainak teljesítésére, ezért a tudásalapú társadalom erősítését támogató Lifelong Learning programot vezette be az Európai Parlament és a Tanács 1720/2006/EK határozata.¹⁸ Az előző programok tapasztalataira építve a határozat kiemelte a nyelvtanítás és a nyelvtanulás szerepét, ami a soknyelvű európai uniós munkaerőpiacon történő érvényesülés egyik komoly feltétele és szelekciós tényezője. Megállapította továbbá, hogy a Socrates és a Leonardo da Vinci programok kisebb átalakítására van szükség ahhoz, hogy azok hatékonyan, azaz „*felhasználóbarátabb és rugalmasabb megközelítést*” alkalmazva támogassák a lisszaboni stratégiában meghatározott élethosszig tartó tanulást. A határozat 20. és 21. pontjai egyértelműen megfogalmazzák a programnak az Európai Unió versenyképességének megőrzésében betöltött szerepét:

„(20) Jelentős előnnyel járna az oktatás és képzés terén való transznacionális együttműködés és mobilitás közösségi támogatásának egyetlen programba való összevonása, amely a különbözőfélépési területek között nagyobb szinergiát tenne lehetővé, és az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos fejlesztések támogatásához nagyobb kapacitást, az igazgatáshoz pedig összehangoltabb, egy-szerűbb és hatékonyabb módokat kínálna. Az egészségprogram az oktatás és képzés különbözőszintjei közötti együttműködés javulását is elősegítené.

(21) Létre kell hozni ezért egy olyan egész életen át tartó tanulásiprogramot, amelynek célja, hogy az egész életen át tartótanulás révén hozzájáruljon az Európai Unió, mint fenntartható gazdasági fejlődéssel, több és jobb munkahellyel és nagyobb fokú társadalmi kohézióval rendelkező, fejlett, tudásalapú társadalom fejlesztéséhez.”

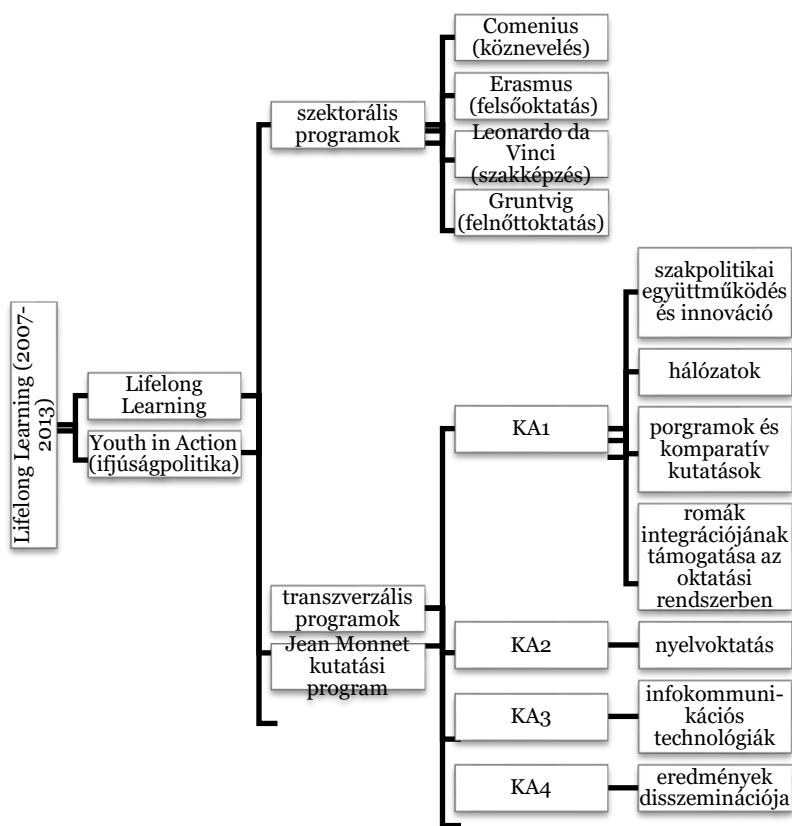
A szakképzés és az oktatás különböző szintjei, az ipar és az oktatási rendszer, valamint az oktatási intézmények együttműködése között egy koherens, egymást támogató, kiegészítő elemekből összeállított rendszert hozott létre a határozat, ami két részre osztotta a programokat: élethosszig tartó tanulást és az ifjúságot támogató alprogramokra. Az élethosszig tartó tanulás alprogram további három

2004-2206, Erasmus Mundus 2004-2008. Ifjúsági programok: Youth for Europe I 1989-1991, Youth for Europe II 1992-1994, Youth for Europe III 1995-1997, Youth 2000-2006. (EC, 2006, 2. melléklet)

¹⁸ Az Európai Parlament és a Tanács 1720/2006/EK határozata (2006. november 15.) az egész életen át tartó tanulás terén egy cselekvési program létrehozásáról. In: *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, L 327. 2006.11.24. [2020.12.30.]

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uriIn:CELEX:32006D1720&fromIn:EN>

alprogramra oszlott: szektorális, illetve transzverzális programokra és az oktatás és kutatások összekapcsolását támogató Jean Monet programra. A szektorális alprogramokban megjelentek az előző időszakok részterületei, azaz a köznevelés terén a Comenius, a felsőoktatásban az Erasmus, a szakképzésben a Leonardo da Vinci és a felnőttoktatásban a Gruntvig. Az oktatás négy specifikus szektorának közös irányítás alá rendelése mellett a transzverzális programok össze is kötötték az egyes területeket, így a korábbi szektorális széttagoltság is elindult az integráció útján.



Lifelong Learning program és alprogramjai (2007-2013)¹⁹

¹⁹ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: Lifelong Learning Programme. Project compendia. [2020.12.30.]

A program keretében megvalósítandó együttműködések közül csak azok kaptak támogatást, amik a határozat 1. cikkének (3) bekezdésében lefektetett célokkal voltak összhangban. Ezért az oktatás területéről csak olyan törekvések finanszírozása valósult meg, amik az uniós szinten megfogalmazott, a politikai, gazdasági együttműködést és fejlődést támogatták. Ezzel az áttétellel a program kettős célt ér el. Egyrészt a már a római szerződés megfogalmazásakor prioritásként kezelt szabad munkaerőáramlást támogatta a munkaerő képzettségéhez és adaptációs képességéhez hozzájáruló programok finanszírozásával, másrészt a programban résztvevő államok az amúgy a szerződésekben megfogalmazott célokat is támogató törekvéseiket, fejlesztéseiket az oktatás terén kialakult együttműködési kereten keresztül finanszírozhatták.

A lisszaboni stratégiához hangolt tevékenységek eredményeire építve a 2010-2020 közötti időszakra a Tanács a minőségi fejlesztést és a szorosabb együttműködést támogató stratégiai célokat fogadott 2009-ben: „1. az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása; 2. az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása; 3. a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása; 4. az innováció és a kreativitás – a vállalkozói készségeket is beleértve – fejlesztése az oktatás és a képzés minden szintjén.”²⁰ A stratégiai célokhöz ezúttal a Tanács konkrét mutatókat, európai referenciaértékeket is rendelt, amik – figyelembe véve a jövőbeni munkaerő kinevelésének, képzésének jelentőségét – egészen a kisgyermekkorral neveléssel bezárólag határoztak meg:

- „2020-ra biztosítani kell a felnőttek átlagosan legalább 15 %-ának az egész életen át tartó tanulásban való részvételét”,
- „2020-ra az olvasás, a matematika és a természettudományok terén gyengén teljesítő 15 évesek arányát 15 % alá kell csökkenteni”,
- „2020-ra a felsőfokú végzettséggel rendelkező 30–34 év közöttiek aránya érje el legalább a 40 %-ot”,
- „2020-ra az oktatást és a képzést korán elhagyók arányát 10 % alá kell csökkenteni”,
- „2020-ig a 4 éves kor és a kötelező általános iskolai oktatásba lépési életkor közötti gyermekek legalább 95 %-ának részt kell vennie a kisgyermekkorral nevelésben”.

Feladatul adta továbbá a Bizottság számára, hogy referenciaértékeket dolgozzon ki a mobilitás és a foglalkoztathatóság terén a „jelenlegi és jövőbeni munkaerőpiaci kihívásoknak való megfelelés érdekében”. A Bizottság javaslatára 2011-ben²¹ és 2012-ben²² további két referenciérték került meghatározásra: a

https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/lifelong-learning-programme/project-compedia_en

²⁰ A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”) (2009/C 119/02). In: *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, C 119, 2009.05.28. [2020.12.30.]

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uriIn:CELEX:52009XG0528\(01\)&fromIn:EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uriIn:CELEX:52009XG0528(01)&fromIn:EN)

²¹ A Tanács következtetései a tanulási célú mobilitás referenciaértékéről (2011/C 372/08) In: *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, C 372, 2011.12.20. [2020.12.30.]

2010. évi 76,5%-os arányhoz képest 2020-ra 80%-ra kell növelni a 20-34 év közötti friss diplomások foglalkoztatási arányát, illetve a felsőoktatásban tanulók 20%-ának kell 2020-ra legalább 3 hónapos, 15 ECTS tartalmú mobilitási programban részt vennie, a 18-34 év közötti fiatalok 6%-ának körében pedig minimum két hetes oktatási vagy szakképzési mobilitást kell megvalósítani.

Az egyre gyorsabban változó gazdasági körülmények, a világgazdaság technológiavezérelt átalakulása, a globális gazdasági verseny kiéleződése megkövetelte a „*változásokra jobban reagálni tudó, a világra nyitottabb oktatási és képzési rendszerek kialakítását*”, az európai referenciaértékek pedig mérhetővé tették az ezen a területen megtett intézkedéseket minden tagállam és az unió egészének esetében is. A magasfokú adaptációs képességgel rendelkező munkaerő kínálat igényét tovább erősítette az öregedő társadalmak jelentette nyomás, ami az idősebb munkavállalóktól is megköveteli a folyamatos fejlődést. Az élethosszig tartó tanulás, a digitális kompetenciák fejlesztése, az oktatási-innovációs együttműködések támogatása, a képzők képzése és a jó gyakorlatok megosztása ezért a stratégia kiemelt pontjai lettek, s a 2007-2013-as program folytatásaként kialakított Erasmus+ programba is beépítésre kerültek.

Az Európai Parlament és a Tanács 1288/2013/EU rendeletével²³ létrehozott Erasmus+ program elődeitől nemcsak abban tért el, hogy egységesebb szerkezetbe foglalta egyes alprogramjait, de abban is, hogy azokat már nem az egyes részterületek, hanem a program célrendszere mentén alakította ki. Az Erasmus+ programban tehát már nem beszélhetünk csak a köznevelésre vagy a szakképzésre korlátozódó programokról – az együttműködés horizontális és vertikális rendszerei akár egy keretben is megvalósíthatóvá és támogathatóvá váltak. Így az élethosszig tartó tanulás, az oktatási innováció, a jó gyakorlatok megosztása és disszeminációja interszektorális lehetőségeket kínált a résztvevő intézmények részére.

A 2014-2020 közötti időszakban az Erasmus+ program tehát már nem a szektorok, hanem a rendeletben megfogalmazott célok köré rendezte az alprogramokat. Az Oktatás és képzés 2020 dokumentumban 2011-ben megfogalmazott európai referenciaérték elérésének támogatására külön alprogramot kapott az egyéni mobilitás. Ide sorolták a felsőoktatás hallgatóit és a szakképzés diákjait, valamint a személyzeti mobilitás keretében az érintett képzési szintek pedagógusait, oktatóit és intézményi munkavállalóit. A szakmai gyakorlati mobilitás szintén ezen keresztül realizálódott, az Erasmus Mundus alprogramon keresztül

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uriIn:CELEX:52011XG1220\(06\)&fromIn:HU](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uriIn:CELEX:52011XG1220(06)&fromIn:HU)

²² COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION: Council conclusions on the employability of graduates from education and training. 3164th Education, Youth, Culture and Sport Council meeting Brussels, 10 and 11 May 2012, 10. [2020.12.30.]

https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/130142.pdf

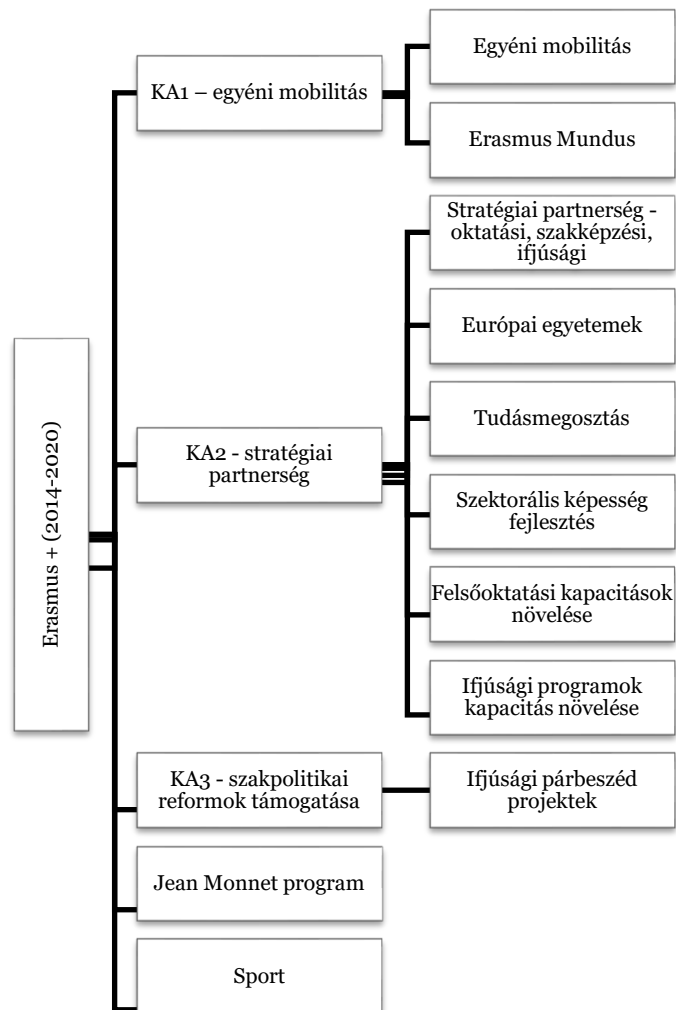
²³ Az Európai Parlament és a Tanács 1288/2013/EU rendelete (2013. december 11.) az „Erasmus+”: elnevezésű uniós oktatási, képzési, ifjúsági és sportprogram létrehozásáról, valamint az 1719/2006/EK, az 1720/2006/EK és az 1298/2008/EK határozat hatályon kívül helyezéséről. In: *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, L 347, 213.12.20. [2020.12.30.]

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uriIn:CELEX:32013R1288&fromIn:hu>

pedig a kettős vagy többes oklevelek megszerzését célzó tevékenységek kaphattak finanszírozást.

A jó gyakorlat megosztását és az innovációs képességet támogató stratégiai partnerségek kialakítására vonatkozó alprogramban a lisszaboni stratégia óta megfogalmazott és az európai referenciaértékek realizálásához kapcsolódó célok együttesen jelennek meg. Olyan tevékenységeket támogat, amik nemcsak az élet-hosszig tartó tanulás egyes fázisaira fókuszálnak, de a tudásalapú társadalom, a magas fokú adaptációs képességgel rendelkező munkaerő és a határokon átívelő oktatási és kutatási potenciált növelő együttműködések finanszírozási lehetőségeit teremtik meg. A stratégiai partnerségek keretében az ipar és az oktatás összekapcsolását, a jó gyakorlatok megosztását, az ágazatközi folyamatos párbeszédet megvalósító projekteket vártak, amik a munkaerőpiac aktuális igényei mellett a hosszú távú fejlesztési elvárásokat is képesek voltak közvetlenül becsatornázni a felsőoktatásba és a szakképzésbe.

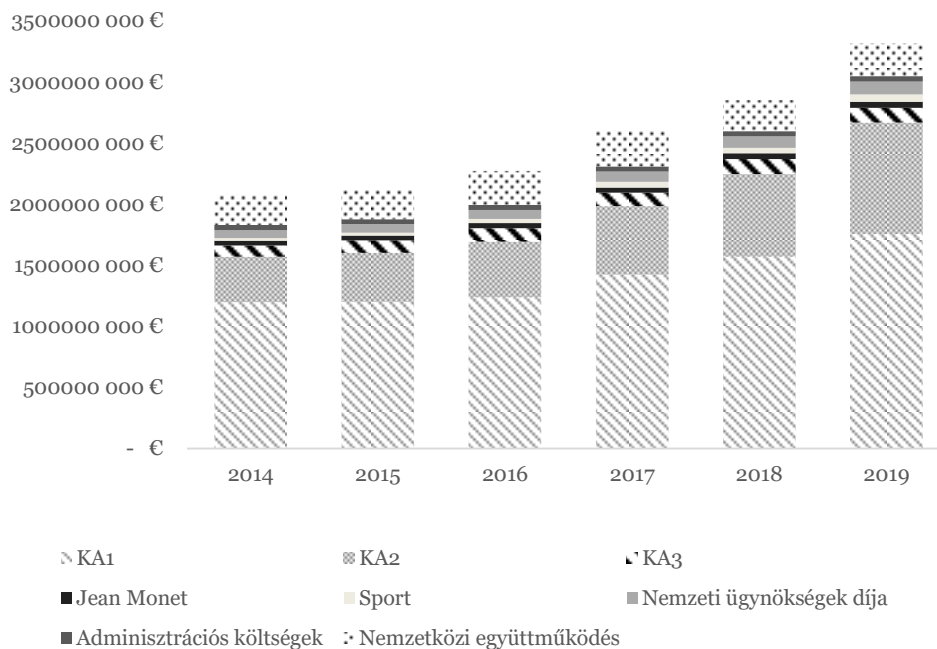
Az alprogramok közül a KA1 terület kapta a megmagasabb finanszírozást. A 2014-2019 közötti időszakban a kifizetések 55%-ával az egyéni mobilitási projekteket támogatták, a KA2 alprogram 22,2%-ot, a KA3 4,3%-ot kapott, míg a Jean Monet programra a programköltségvetés 1,7%-át fordították, ami kevesebb, mint a nemzeti ügynökségek díját jelentő 3,2%-os kiadás. Az 5. ábra mutatja, hogy az éves főösszeg folyamatosan nőtt 2014 és 2019 között, s a hangsúlyos elem mindvégig az egyéni mobilitás maradt, ám a stratégiai partnerségek a 2014. évi összesen 372 740 739 € támogatáshoz képest 2019-ben már 910 951 657 €-t kaptak. Mindeközben a KA1 alprogram 2014-es 1 196 941 845 €-s támogatása 2019-re 1 756 190 743 €-ra nőtt, ami növekedési arányában elmarad a KA2 alprogramhoz képest.



Erasmus+ program alprogramjai (2014-2020)²⁴

²⁴ EUROPEAN COMMISSION: Erasmus+ Programme Guide 2020. [2020.12.30.] https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/erasmus_programme_guide_2020_v3_en.pdf. 2014-20 közötti időszak összefoglalói elérhetők a https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_en [2020.12.30.] oldalon.

DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/1-2. sz.



Erasmus+ alprogramok megvalósult éves kiadásai²⁵

A program a 2021-2027 közötti időszakban szintén Erasmus+ néven folytatódik. A Bizottság javaslatában kiemelte, hogy a program hatékonyságának növelése érdekében több célcsoportot kíván bevonni (mind életkor, mind kultúra, nyelv és kompetenciák tekintetében), hogy a digitális gazdaság fejlesztését szolgálva ösztönözze az innovációt, kreativitást, vállalkozási kedvet. Az infokommunikációs

²⁵ Saját szerkesztés, adatok forrása: EUROPEAN COMMISSION: Erasmus+ Programme Annual Report 2014. Annex I. Brussels, 2015. Table 2.1 [2020.12.30.] https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/statistics/ar-statistical-annex_en.pdf

EUROPEAN COMMISSION: Erasmus+ Programme Annual Report 2015. Annex. Brussels, 2017. Table 1 [2020.12.30.] http://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/erasmus-plus-annual-report-2015_statistics.pdf

EUROPEAN COMMISSION: Erasmus+ Programme Annual Report 2016. Statistical Annex. Brussels, 2017, 8. [2020.12.30.] <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/-49350560-0d56-11e8-966a-01aa75ed71a1/language-en>

EUROPEAN COMMISSION: Erasmus+ Programme Annual Report 2017. Statistical Annex. Brussels, 2018, 6. [2020.12.30.] <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/519aa03d-1f0b-11e9-8d04-01aa75ed71a1>

EUROPEAN COMMISSION: Erasmus+ Programme Annual Report 2018. Statistical Annex. Brussels, 2019, 8. [2020.12.30.] <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ae-35558f-41b8-11ea-9099-01aa75ed71a1/language-en>

EUROPEAN COMMISSION: Erasmus+ Programme Annual Report 2019. Statistical Annex. Brussels, 2020, 8. [2020.12.30.] <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/381dc9a5-3f4d-11eb-b27b-01aa75ed71a1/-language-en>

technológia fejlődésére támaszkodva szorgalmazza a blended típusú oktatás kiterjesztését is annak érdekében, hogy az élethosszig tartó tanulás jegyében a felnőtt lakosság a képzési programokat minél szélesebb körben legyen képes elérni. Olyan rugalmas programokat kíván támogatni, amik minél szélesebb kört szolgálnak ki a virtuális mobilitás lehetőségeit is kihasználva.²⁶

Ezen törekvések esetében hármas célrendszert határoz meg. Az oktatás és szakképzés területén az egyéni mobilitás most is az első helyen szerepel, amit a fiatalok nem formális oktatási mobilitása követ. Harmadik helyen a sportot emeli ki, ahol a mobilitást az edzők és a személyzet relációjában értelmezi.²⁷

A célok megvalósítását a korábbi programoktól eltérő szerkezetben vázolja, amin látható, hogy a tervezés túllépett a szektorokra bontott programozáson. Már nincsen jelen külön a szakképzés, külön a felsőoktatás. A három alprogram, a tanulási célú mobilitás, a szervezetek és intézmények közötti együttműködés és a szakpolitikai fejlesztési együttműködés egységeit képezik az oktatás és szakképzés, az ifjúság, valamint a sport területére specifikált támogatható alprogramok. Azaz a 2021-2027 közötti programozási időszakban folytatódott a 2014-2020-as időszak gyakorlata, ami kulcstevékenységek köré szervezte a programrendszert, azonban ezen kulcstevékenységek mindegyikében megjelenik a három fő terület.²⁸

Az oktatás és a szakképzés esetében már külön területként jelenik meg a felsőoktatás, a szakképzés, valamint az ISCED 1-3 szintek. Az eddig kevésbé hangsúlyozott területek, mint a kisgyermekkorai nevelés vagy a felnőttoktatási mobilitás külön alprogramokat kapnak az egyéni személyzeti mobilitáson belül, míg a KA2 alprogramban az intézmények közötti együttműködés, a jó gyakorlat megosztása vagy a virtuális együttműködés terén az óvodától a felnőttképző intézményekig az oktatás minden szintje be tud kapcsolódni.

A 2021-2027-es Erasmus+ program komplex rendszerében a lisszaboni stratégiában megfogalmazott célok, a tudásalapú társadalom erősítése vagy az Oktatás és képzés 2020 európai referenciaértékeihez kapcsolódó tevékenységek együttesen jelennek meg és támogatják az uniós szintű (akár virtuális) együttműködések, innovációt és kapacitásfejlesztést a 21. századi gazdasági kihívásokra válaszolni képes munkaerőpiaci kínálati oldal erősítése érdekében.

KA1 - tanulási célú mobilitás	oktatás és szakképzés	felsőoktatási hallgatói és személyzeti mobilitás
		szakképzési tanulói és személyzeti mobilitás
		diák és személyzeti mobilitás a köznevelésben
		felnőttoktatás terén személyzeti mobilitás
		nyelvtanulás

²⁶ EUROPEAN COMMISSION: *Proposal for a REGULATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL establishing 'Erasmus': the Union programme for education, training, youth and sport and repealing Regulation (EU) No 1288/2013*. Brussels, 30.5.2018 COM (2018) 367 final 2018/0191 (COD), 2-6. [2020.12.30.] <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9574-2018-INIT/en/pdf>

²⁷ Uo. 3. cikk.

²⁸ Uo. 4-13. cikk.

DANUBIUS NOSTER IX. évf. 2021/1-2. sz.

	ifjúság	fiatalok mobilitása
		fiatalok részvételét támogató tevékenységek
		DiscoverEU
		ifjúságsegítők mobilitása
	sport	edzők és személyzet mobilitása
KA2 - szervezetek és intézmények közötti együttműködés	oktatás és szakképzés	jó gyakorlat megosztását célzó partnerségek
		partnerségek közös képzésekre
		innováció kapacitást erősítő partnerségek
		virtuális együttműködések
	ifjúság	jó gyakorlat megosztása
		innovációs kapacitás fejlesztése
		online platformok
	sport	jó gyakorlat megosztása
		sportfejlesztés támogató non-profit rendezvények
	KA3 - szakpolitikai fejlesztési együttműködés	oktatás és szakképzés
képzettségek elismerése		
minőségbiztosítás		
módszertan		
közös politikák támogatása		
disszemináció		
ifjúság		Youth Wiki hálózat
		Youthpass lehetőségei
		párbeszéd
		módszertan
		közös politikák támogatása
		disszemináció
sport		sportpolitika kialakítása
		párbeszéd
		disszemináció
Jean Monet		

Erasmus+ 2021-2027 programszerkezete

Irodalom

ADKINS, Frankie: *The fruitless saga of the UK's 'Pick for Britain' scheme* In: AlJazeera, 19 November 2020. [2020.12.30.]

<https://www.aljazeera.com/features/2020/11/19/pick-for-britain-a-rather-fruitless>

KEYNES, John Maynard: *A békeszerződés gazdasági következményei*, Európa, Budapest, 2000.

WAGENAAR, Robert: *A history of ECTS, 1989-2019. Developing a World Standard for Credit Transfer and Accumulation in Higher Education*, Tuning Academy – University of Deusto – University of Groningen, Bilbo, 2019.

Dokumentumok

A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”) (2009/C 119/02) In: *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, C 119, 2009.05.28. [2020.12.30.]

[https://eur-lex.europa.eu/legal-](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uriIn:CELEX:52009XG0528(01)&fromIn:EN)

[content/HU/TXT/PDF/?uriIn:CELEX:52009XG0528\(01\)&fromIn:EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uriIn:CELEX:52009XG0528(01)&fromIn:EN)

A Tanács következtetései a tanulási célú mobilitás referenciaértékéről (2011/C 372/08) In: *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, C 372, 2011.12.20. [2020.12.30.] [https://eur-](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uriIn:CELEX:52011XG1220(06)&fromIn:HU)

[lex.europa.eu/legal-](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uriIn:CELEX:52011XG1220(06)&fromIn:HU)

[content/HU/TXT/PDF/?uriIn:CELEX:52011XG1220\(06\)&fromIn:HU](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uriIn:CELEX:52011XG1220(06)&fromIn:HU)

Az Európai Gazdasági Közösséget létrehozó szerződés. 1957. március 25. [2020.12.30.]

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uriIn:CELEX:11957E/TXT>. Magyarul a Parlament honlapján [2020.12.30.]

https://www.parlament.hu/irom37/9171/alapszerzodes/i_11957e-hu.pdf

Az Európai Parlament és a Tanács 1288/2013/EU rendelete (2013. december 11.) az „Erasmus+”: elnevezésű uniós oktatási, képzési, ifjúsági és sportprogram létrehozásáról, valamint az 1719/2006/EK, az 1720/2006/EK és az 1298/2008/EK határozat hatályon kívül helyezéséről In: *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, L 347, 213.12.20. [2020.12.30.]

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT-](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT-PDF/?uriIn:CELEX:32013R1288&fromIn:hu)

[PDF/?uriIn:CELEX:32013R1288&fromIn:hu](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT-PDF/?uriIn:CELEX:32013R1288&fromIn:hu)

Az Európai Parlament és a Tanács 1720/2006/EK határozata (2006. november 15.) az egész életen át tartó tanulás terén egy cselekvési program létrehozásáról In: *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, L 327, 2006.11.24. [2020.12.30.]

[https://eur-lex.europa.eu/legal-](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uriIn:CELEX:32006D1720&fromIn:EN)

[content/HU/TXT/PDF/?uriIn:CELEX:32006D1720&fromIn:EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uriIn:CELEX:32006D1720&fromIn:EN)

BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS: *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, 2005, 57-75. [2020.12.30.] http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION: Council conclusions on the employability of graduates from education and training. 3164th Education, Youth, Culture and Sport Council meeting Brussels, 10 and 11 May 2012. [2020.12.30.]

https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/130142.pdf

ECTS Plenaries set Spirit for September Launching In: *ERASMUS Newsletter*, 1/89 http://aei.pitt.edu/81797/1/1989_Volume_-_No_1.pdf

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: Lifelong Learning Programme. Project compendia. [2020.12.30.]

https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/lifelong-learning-programme/project-compendia_en
 ERASMUS An Investment in the future of the Community In: *ERASMUS Newsletter*, 2/87. [2020.12.30.] http://aei.pitt.edu/81793/1/1987_Volume_-_No_2.pdf
 EUROPEAN COMMISSION: *Erasmus+ Programme Annual Report 2014*. Annex I. Brussels, 2015. [2020.12.30.]
https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/statistics/ar-statistical-annex_en.pdf
 EUROPEAN COMMISSION: *Erasmus+ Programme Annual Report 2015*. Annex. Brussels, 2017. [2020.12.30.]
http://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/erasmus-plus-annual-report-2015_stadistics.pdf
 EUROPEAN COMMISSION: *Erasmus+ Programme Annual Report 2016*. Statistical Annex. Brussels, 2017. [2020.12.30.]
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/49350560-0d56-11e8-966a-01aa75ed71a1/language-en>
 EUROPEAN COMMISSION: *Erasmus+ Programme Annual Report 2017*. Statistical Annex. Brussels, 2018. [2020.12.30.]
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/519aa03d-1f0b-11e9-8d04-01aa75ed71a1>
 EUROPEAN COMMISSION: *Erasmus+ Programme Annual Report 2018*. Statistical Annex. Brussels, 2019. [2020.12.30.]
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ae35558f-41b8-11ea-9099-01aa75ed71a1/language-en>
 EUROPEAN COMMISSION: *Erasmus+ Programme Annual Report 2019*. Statistical Annex. Brussels, 2020. [2020.12.30.]
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/381dc9a5-3f4d-11eb-b27b-01aa75ed71a1/language-en>
 EUROPEAN COMMISSION: *Erasmus+ Programme Guide 2020*. [2020.12.30.]
https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/erasmus_programme_guide_2020_v3_en.pdf
 EUROPEAN COMMISSION: *Proposal for a REGULATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL establishing 'Erasmus': the Union programme for education, training, youth and sport and repealing Regulation (EU) No 1288/2013*. Brussels, 30.5.2018 COM (2018) 367 final 2018/0191 (COD). [2020.12.30.]
<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9574-2018-INIT/en/pdf>
 EUROPEAN COMMUNITIES: *The history of European cooperation in education and training*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2006. [2020.12.30.]
http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_idIn:301
 Presidency Conclusions. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. [2020.12.30.]
https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.eno.htm
 The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. [2020.12.30.]
http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
 The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. [2020.12.30.]
http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf

UNESCO: *International Standard Classification of Education (ISCED)*. Division of Statistics on Education, Office of Statistics, Montreal, March 1976. [2020.12.30.] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000020992>

UNESCO: *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal, 2012. [2020.12.30.]

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

UNESCO: *International Standard Classification of Education ISCED 1997*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal, 2006. Re-edition [2020.12.30.]

https://www.cedefop.europa.eu/files/International_Standard_Classification_for_Education_%28ISCED%29.pdf

Abstract

The global economic and social challenges of the 21st century pose significant challenges for the European Union as well as for other economic integration or states. The strategic goals set out in and building on the Lisbon Strategy aim to strengthen the knowledge-based society. The foundation of a knowledge-based society is continuous education, lifelong learning.

However, a Community-level response to economic and social problems requires cooperation at Community level, taking into account the specificities of European cooperation, through either common policies or common programs. Education occupies a very special place in this context. The supply side of the labour market is clearly determined by the education system, which, however, is a matter for the national sovereignty of each Member State. The aim of the present study is to present the way in which co-operation of common programs have shaped the current educational framework for the development of a knowledge-based society from the Treaty of Rome to the present day, highlighting the role of higher education.

Toma Kornélia

THE LEGACY OF THE COMENIUS' MOTHER TONGUE EDUCATION PROGRAM

“The mother tongue is the key to national development”.¹
Comenius

Since its foundation (1986), the Hungarian Comenius Society has held an annual scientific meeting in honour of Johannes Amos Comenius. The present study is a version of the presentation given at the meeting of the Society on November 5, 2015 entitled *Mother tongue education in science games*. Further developing the topic here and now, we would like to confirm our hypothesis that Comenius' principles and methods in the field of mother tongue education are still valid today, and thus they are up-to-date. As in the 17th century, in Comenius' time, children aged 6 to 12 were primarily educated in their mother tongue in Hungary, and thus we will examine Comenius' vernacular education program for this age group. From this, we will highlight and identify the components which are still present in the subject-specific pedagogy used in today's teacher education.²

Before exploring the principles and methods of Comenius' and today's mother tongue education, we briefly touch upon the place, time, and circumstances that determined young Comenius' life and work, including his vernacular pedagogy. We know from his biography that he acquired his basic knowledge at a school of the community of the Protestant Bohemian Brethren. This folk movement also developed a pedagogical program whose goals included “spreading literacy among people and spreading the Bible as widely as possible”.³ Comenius carried on this legacy, placing a strong emphasis on (vernacular) language education in his work (*Didactica Magna, Tirocinium, Pampaedia*). As there was no Protestant theological academy in the Bohemia in the 17th century where he could continue his studies, he expanded his knowledge at German Protestant universities (Hernborn, Heidelberg). Space and time made it possible for him to become acquainted with the new scientific thinking, methods and results that were emerging at that time.

According to our goal, we will only highlight that a pedagogical reform movement was also launched during this period, especially in France, the Netherlands and the German states. And Comenius' works testify to the fact that the pedagogical approach that defied medieval scholasticism and proclaimed the

¹ DÖRÖMBÓZI János: *Preface*. In: COMENIUS: *Didactica Magna*, Seneca, Bp. 1992, 13. (Hereinafter COMENIUS, 1992a)

² KERNYA Róza (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés módszerei: Általános iskola 1-4. osztály*, [Methods of teaching the mother tongue: Primary school, grades 1-4]. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt. Kaposvár, 1995. (Hereinafter KERNYA, 1995)

³ PUKÁNSZKY Béla–NÉMETH András: *Neveléstörténet*, [History of education], Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1996. [27.02.2017.] <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/06.htm#Heading3> (Hereinafter PUKÁNSZKY–NÉMETH, 1996)

principle of “natural learning” also reached him.⁴ He developed a political and social, and a pedagogical program resulting from them in his mature years. The unified program, although it was also published in details, is described in his main work, which summarizes his life’s work, entitled *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica (General Consultation on the Reform of Human Affairs)*. In it, Comenius urged his scientific colleagues and politicians to work together to cure humanity’s ailments. He saw the means of raising humanity and shaping humanity in education and schooling. He discussed his new educational goal, which was to make people aware of all the contradictions in the world, and to show them the way to a more humane future.⁵

Already in ancient times people recognized the special characteristics of children, for example, that their physical needs differ from those of adults, they express their fears differently, have a natural urge to play, tend to imitate, are non-mature, and they can be shaped. The Wise ones, who also deal with practical issues of raising children, have divided the development of children into stages. Plato published his theory of development in his work entitled *Laws*, Aristotle in *Politics*, and Quintilianus in *Institutio Oratoria*. They described the stages of development, the characteristics of children, and the appropriate way of parents taking care of and raising them.⁶ From the point of view of education and schooling, Comenius also divided human life into stages, continuing the ancient tradition. He distinguished eight periods⁷ as follows: 1. birth, 2. infancy, 3. boyhood, 4. adolescence, 5. youth, 6. adulthood (mature age), 7. old age and 8. death. He also identified the types of school corresponding to the stages of adulthood in the summary of his educational theory entitled *Pampaedia*, written in Patak. These are: 1. Prenatal school, 2. Infancy school (0-6 years), 3. Vernacular school / science play, i.e. public school (6-12 years: the School of boyhood), 4. Latin school: the grammar school of languages and liberal arts (ages 12-18: Adolescence school), 5. Academy (ages 18-24: School of youth), 6. School of adulthood, 7. School of old age, and 8. School of death. Comenius thought, “*The whole of his life is a school for everyman, from the cradle to the grave [...]* In fact, not even death or the world itself set a limit to human life: all who have been born men

⁴ COMENIUS: *Pampaedia: Chapter IV. of „De rerum humanarum emendatione consultatio catholica ad genus humanum”*, Translated: BOLLÓK János. In: *Bibliotheca Comeniana*, 1992/4. 5. (Hereinafter COMENIUS, 1992b.) To interpret “natural teaching”: Instead of taking the results ready-made, one should rely on one’s senses, observe, experiment, and gain knowledge through thinking. Education must be in harmony with nature, that is, we must borrow the right order of the school from nature. (COMENIUS, 1992a, 14, 40) “The enforcement of self-activity, that is, the personal functioning of everyone, requires that students should learn, discover, turn, operate, practice what reason, memory, language, and hand can play a role in, and the teachers just have to keep watching to see if what is supposed to happen will happen and if it happens as it should.” COMENIUS: *A lelki tehetségek kiműveléséről*, [About cultivating spiritual gifts.], Translated: OLLÉ János. In: KÖDÖBÖCZ József (szerk.): *Comenius élő pedagógiai öröksége*, [The living pedagogical legacy of Comenius]. In: *Bibliotheca Comeniana*, 2003/10. 137-168. (Hereinafter COMENIUS, 2003)

⁵ PUKÁNSZKY–NÉMETH, 1996.

⁶ MÉSZÁROS István–NÉMETH András–PUKÁNSZKY Béla: *Neveléstörténet: Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*, [History of education: An introduction to the history of pedagogy and education]. Osiris, Bp., 2005, 29-31, 36. (Hereinafter MÉSZÁROS–NÉMETH–PUKÁNSZKY, 2005)

⁷ COMENIUS, 1992b, 11, 38.

must go over all these, like into a celestial academy, to eternity as well.”⁸ His thinking is in tune with the concepts of lifelong education and lifelong learning that spread from the 1960s to the 1970s, with the message that learning does not end after leaving school, but it continues into adulthood and generally lasts a lifetime.⁹

In Hungary “the 17th was characterized by polemics, [...] the opening and closing of denominational schools, diverse educational structure different from one another, requirements and curricula, the emphasis on Latin (or even the mother tongue) and related to these, the development of a high-level Hungarian written debate culture.”¹⁰ The mother tongue was only available in primary folk-school and petty school, and after the age of 10 in lower secondary schools, but the mother tongue was used only as an auxiliary language to help young people understand explanations in the foreign language. There is no organized network for public schools in Hungary at this time, nor is there compulsory education. Village children did not regularly go to school for several reasons, but most of all because they had to participate actively in family farming. And girls were involved in domestic work by their parents. Due to the lack of compulsory education, the education and teaching of children depended on their parents’ demands and wishes and local opportunities. There were few permanent school buildings at this time, and the person of the schoolmaster who mostly acted as a cantor (there was no teacher training yet!) was not always assured. The situation of urban children may have been more favourable as there may have been at least one primary school in cities and market towns. Comenius would have liked a public school to operate in every settlement and city. We do not have accurate data on how many of them worked in Hungary during this period, nor can we provide data on the number of the children aged 6-12 who attended schools. We will find out more about this from the 1770 national school and student census carried out a hundred years later.¹¹ Comenius, however, had already expressed the need for all young people (girls and boys) to attend public schools,¹² regardless of their origin or what they would become.¹³

The scholar-teacher, who touched upon all stages of human life in his educational program, considered it essential that children learn the use of their mother tongue initially (up to the age of 6) in their family, mainly from their

⁸ COMENIUS, 2003, 83.

⁹ DR. NÉMETH Balázs: *A lifelong learning paradigmájának fejlődéstörténete*, [The history of the development of the lifelong learning paradigm], Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2011. [28.02.2017.] http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/life_long_learning/1_a_lifelong_education_fogalmnak_megjelense_s_elterjedse.html

¹⁰ NÁDOR Orsolya: *A magyar nyelv politikai státusváltozásai és az oktatás: Adalékok a magyar nyelv tanításának történetéhez*, [Changes in the political status of the Hungarian language and education: Contributions to the History of Teaching the Hungarian Language] In: *Anyanyelv-pedagógia* 2009/2. [28.02.2017.] <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?idIn:158> (Hereinafter NÁDOR, 2009)

¹¹ KÓSA László (szerk.): *Magyar művelődéstörténet*, [History of Hungarian education], Osiris, Bp. 2006³, 223-225.; NÁDOR, 2009.

¹² COMENIUS, 1992b, 38.

¹³ COMENIUS, 1992a, Chapter IX., 1992b, 92.

mother (*mother's lap*¹⁴) and those of more noble origin from a wise nanny. He mentioned the Class of Prattling and First Steps as well as the Class of Continuous Speech and Perception among the six classes of his School of Infancy. In his guidelines on these, he explained in detail how to teach children to speak, to develop their vocabulary and to give explanations to them¹⁵ by relying on their perception and sensation. His principles included playfulness, gradualism, awareness, and his methods included illustration, practice, explanation, discussion, and presentation. These are present even in today's pedagogy.¹⁶

It should be noted that during the period examined, young people were also taught to read and write in secondary and tertiary schools (Protestant colleges, Catholic grammar schools and universities). (I myself, as well as contemporary teachers, have recognized the need for this, and I strive to meet this need.) It is not surprising that secondary and tertiary schools also had to deal with teaching reading and writing if we know that most rural elementary schools did not teach writing.¹⁷ Thus, it is understandable that Comenius considered teaching reading and writing as one of the tasks of the Vernacular School, which he also called science play, along with other useful knowledge (counting, music, ethics, history and geography) that, in his view, children aged 6 to 12 should learn. As during his stay in Patak (1650–1654) he experienced that students entering the vestibular class had poor reading and writing skills, he set up a vernacular foundation class and also created two draft alphabet books.¹⁸ In his work, *Tirocinium*, he dealt with the basic elements of writing and reading. He wrote his book for “experts in the teaching writing, parents and educators”. In the first part of the work he formulated principles and establishment of principles; in the second part, he presented the basic elements of letters in three tables, and then he presented the basic elements of reading in three texts (1. rhyming words, 2. moral reasoning, 3. spiritual practices) while in the third section, the basic elements of conversation in three dialogues. These dialogues are about the benefits of literacy and the need to practice reading and writing skills continuously and finally about further progress in studies and schools of higher education. Our state-of-the-art, scientific mother-tongue subject-specific pedagogy has preserved these methodological principles, and the students of junior school teacher are preparing for their future career by getting acquainted with, acquiring and applying them. Thus, we can say that 21st century teachers are the preservers of the Comenius legacy.¹⁹

As a scientist speaking several languages, Comenius knew from experience that mastering a language (whether it is the mother tongue or a foreign language, for example, Latin) is a time-consuming process and requires a great deal of practice both in speaking, writing and reading.²⁰ He considered it crucial to se-

¹⁴ COMENIUS, 1992b, 68.

¹⁵ Ibid. 74–76.

¹⁶ KERNYA, 1995. 334–336.

¹⁷ KÓSA, 2006, 224, 226.

¹⁸ MÉSZÁROS–NÉMETH–PUKÁNSZKY, 2005. 86.

¹⁹ KERNYA, 1995. 22–128.

²⁰ COMENIUS, 1992a, Chapter XXII.

lect the amount and depth of curriculum suiting the age of students. Today, this approach is reflected in the principle of clarity in pedagogy.²¹ Enforcing it at the time of information explosion is a major challenge for those involved in the process of education policy implementation. In the field of language use, he suggested always starting from the very first and the lowest, e.g. in reading: 1. from the alphabet, 2. through syllabification tables, 3. to words, sentences, proverbs and texts. The principle of progress from little to more, from the very simple to the more complex, the principle of gradualism, and the knowledge transfer based on the concentric expansion of the curriculum (recalling the already-known and expanding it by the new) proposed by Comenius are also still used today.²² And, of course, we also use textbooks that the Czech-Moravian scholar considered as a necessary tool and also made them. His books written for the first three classes, entitled *Vestibulum*, *Ianua*, and *Atrium*, were printed in the Patak printing press in 1652. However, with regard to textbooks, he suggested that we “make sure that they are not always needed, and use them in a way that we feel like throwing them aside later”.²³ This is the attitude that still prevails in pedagogy today.

In Chapter XXVIII of *Didactica Magna*, we can get acquainted with Comenius’ interpretation of the mother’s school (*mother’s lap*) and his expectations of family education. As an educator, he recognized that the primary scene of education of pre-school children is the family (also maintained by our Act of 2011 on National Public Education), where the child learns the correct pronunciation from the mother, father and the wider family, imitates the adult speech with appropriate intonation and in an optimal case he or she learns poetry. The primary school could easily build upon such a foundation, and today it would be welcomed in many places by junior school teachers teaching first-grade students, but Comenius himself found that not all parents are suitable for educating children and he also formulated his criticisms in writing.²⁴

In connection with the folk school, the scene of secondary education-socialization, he argued that the primary goal of this type of school is to enable children to learn to read and write in the mother tongue according to grammatical rules.²⁵ These goals are still valid today for students in grades 1-4 of the primary school (see National Core Curriculum of 2012 and Framework Curriculum for Hungarian Language and Literature at Grades 1-4). In this chapter, Comenius pointed out the primacy of teaching the mother tongue, and he recommended the teaching of a foreign language only from the age of 10 to 12. The mother-tongue subject-specific pedagogy used presently also clearly states that teaching the grammar of the mother tongue is the basis for teaching foreign languages, and thus he also indicated the order.²⁶ The guideline of the scholar teacher still prevails today that teachers must go down to the level of “young age” in teach-

²¹ KERNYA, 1995. 334.

²² Ibid. 57.

²³ COMENIUS, 1992b, 82–83.

²⁴ Ibid. 70–72.

²⁵ COMENIUS, 1992a, Chapter XXIX.

²⁶ KERNYA, 1995. 324.

ing.²⁷ For example, in teaching grammar and spelling today, this is done by teaching a simplified version of scientific grammar always by starting with some examples from which the rule is inferred, i.e. by means of the inductive approach.²⁸

Comenius divided the folk school set up for 6-12 year olds into six classes. Examining the curriculum in terms of the mother tongue, we can state that the task he assigned in the first grade class was teaching and practicing reading and writing using the alphabet, the syllable table, rhyming vocabulary, a collection of phrases, and dialogues. And in the higher classes he prescribed acquiring knowledge through reading, writing, and conversation (question-and-answer). For these he recommended stories from the Bible, a collection of sayings, a handbook, puzzles on religious and moral issues, tales and parables. In all six classes he found it necessary to practice writing: penmanship in grades 1-2, shorthand in grades 3-4 and spelling in Years 5-6.²⁹

Next, we will review the role of playfulness suiting children's natural urge to play in Comenius pedagogy. With deep empathy and knowledge of children, he recognizes that the school is a treadmill that needs to be turned into a playground.³⁰ Even in the title of his work, *Schola Ludus*, he expresses the method of learning by playing. The name of the type of primary called science play also refers to the same thing. Nowadays, we also use educational games and mother tongue games in our classes, and in our experience, even young people in secondary and tertiary education like to play games. We have excellent game collections available, for example László GRÉTSY: *The Book of Our Language Games*. Comenius suggested that we get children to do everything in a playful way and in the form of quizzes. For mother tongue education, he recommended games related to the alphabet, reading and writing. He edited his language book in the form of eight dialogues on stage and thought "everything else could be edited as a scene on stage for all schools and classes."³¹ In addition, he also recommended organising various physical and soul-refreshing activities, such as running, looking at paintings, quizzes, puzzles, debates, improvised conversations, letter writing and rhetoric exercises. In addition to delighting game-play, he also talked about the motivation of bringing joy and happiness. In this connection, he noted that the desire to acquire knowledge should be increased so that the students would enjoy doing everything.³² Conscious teachers also pay attention to this today, and they try to find the possibilities, means and forms of emotional tuning.

In this study we have made an attempt to give a non-exhaustive overview of Comenius' mother tongue educational program, and at the same time to highlight how its components continue to exist in today's state-of-the-art, science-based subject-specific pedagogy. Based on the evidence of parallels between the

²⁷ COMENIUS, 1992b, 63.

²⁸ KERNYA, 1995. 325.

²⁹ COMENIUS, 1992b, 83-91.

³⁰ Ibid. 110.

³¹ Ibid. 60-61.

³² Ibid. 59.

17th and 21st centuries, we can state that Comenius' mother tongue program still has modern components and features. There is much other evidence for that, for example, as Comenius suggested, lower-grade students regularly perform pronunciation activities (breathing exercise, articulation exercise, time period exercise and stress exercise, etc.) in classes. Hungarian children learn to read in steps (syllable<word<sentence<text) by means of the most commonly used sound-analysis-composing, syllabication method for teaching reading with the senses involved in teaching sound-letter (see sound teaching based on imitation of natural sounds, phonomimic method), and practice-centeredness also prevails in the lower grades. As Comenius' pedagogy is an inexhaustible treasure mine, further research can further refine what was formulated above.

Literature

- COMENIUS: *A lelki tehetségek kiműveléséről*, [About cultivating spiritual gifts.], Translated: OLLÉ János, In: KÖDÖBÖCZ József (szerk.): *Comenius élő pedagógiai öröksége*, [The living pedagogical legacy of Comenius] In: Bibliotheca Comeniana, 2003/10.
- COMENIUS: *Didactica Magna*, Seneca, Bp., 1992.
- COMENIUS: *Pampaedia: Chapter IV. of „De rerum humanarum emendatione consultatio catholica ad genus humanum”*, Translated: BOLLÓK János In: Bibliotheca Comeniana, 1992/4.
- GRÉTSY László: *Nyelvi játékaink nagykönyve*, [The Book of Our Language Games], Tinta Könyvkiadó, Bp., 2012.
- KERNYA Róza (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés módszerei: Általános iskola 1-4. osztály*, [Methods of teaching the mother tongue: Primary school, grades 1-4], Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt., Kaposvár, 1995.
- KÓSA László (szerk.): *Magyar művelődéstörténet*, [History of Hungarian education], Osiris, Bp., 2006³.
- MÉSZÁROS István–NÉMETH András–PUKÁNSZKY Béla: *Neveléstörténet: Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*, [History of education: An introduction to the history of pedagogy and education], Osiris, Bp., 2005.
- NÁDOR Orsolya: *A magyar nyelv politikai státusváltozásai és az oktatás: Adalékok a magyar nyelv tanításának történetéhez*, [Changes in the political status of the Hungarian language and education: Contributions to the History of Teaching the Hungarian Language] In: *Anyanyelv-pedagógia* 2009/2. [28.02.2017.] <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?idIn:158>
- DR. NÉMETH Balázs: *A lifelong learning paradigmájának fejlődéstörténete*, [The history of the development of the lifelong learning paradigm], Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2011. [28.02.2017.] http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/life_long_learning/1_a_lifelong_education_fogalmnak_megjelense_s_elterjedse.html
- PUKÁNSZKY Béla–NÉMETH András: *Neveléstörténet*, [History of education], Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1996. [27.02.2017.] <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/06.htm#Heading3>

Abstract

Mivel Comenius korában, a 17. században elsősorban a 6–12 éves korú gyermekek tanultak anyanyelvükön hazánkban, Comeniusnak az erre a korosztályra megírt anyanyelvi nevelési programját vizsgálom. Ebből azokat az összetevőket emelem ki és nevezem meg, amelyek a mai tanítóképzésben alkalmazott tantárgy-pedagógiában – *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola 1–4. osztály* – is jelen vannak. A teljesség igénye nélkül igyekszem bemutatni Comenius anyanyelvi nevelési programját, és egyúttal rámutatni, hogyan élnek tovább ennek összetevői a mai korszerű, tudományos anyanyelvi tantárgy-pedagógiában. A 17. és 21. századi párhuzamok igazolása alapján kijelenthető, hogy Comenius anyanyelvi programjának ma is korszerű összetevői, sajátosságai vannak.

Tóth Sándor Attila

**A PINDAROSZI ÓDÁK AGONGYÓZTÉSEKÉNT MEGJELENŐ
BERZSENYI DÁNIEL ÉS MEGÉNEKELT HŐSE A BÁRÓ
PRÓNAY SÁNDORT MÉLTATÓ CARMENBEN**

– részlet egy nagyobb munkából –

Berzsenyi saját korában való hőskeresésének egyik érdekes költeménye a Prónay Sándort megszólító verse: *Báró Prónay Sándorhoz*. Egyrészt, mert nem oly közkeletű e név, mint Telekié, vagy a Széchenyieké és a Festeticseké, másrészt, mert az ódában sajátosan Prónay mellett ön maga szerepét is keresi, mintegy rejtett *ars poeticaként* vázolja fel költői eszményét, amely ezúttal – valószínűen Horatius közvetítésével – a görög Pindarosz.

*Mint a' szerencsés harczos Olympián,
Kit megtapsol egész Graecia, 's Pindarus
Megzeng, magát Félistenekhez
Méri, 's az ég özönébe ferdik:*

⁵ *Mosolygva nézi lelkesedett szemem
A' Hérók' ragyogó szobrait és halált,
Miolta tőled pályabért nyert,
Oh Haza' bölcs fija! szűz Camoenám.*

*Győztem! lerázták czombaim a' fűvényt,
¹⁰ Izzadt fürteimen szent olajág lebeg,
Nevem' kiküzdém a' homályból,
'S általadám maradékaimnak.*

*Hová, hová ránt ömledező hevem?
Oh, érzem gyönyörű bérem' egész becsét,
¹⁵ Érzem, tetőled nyerni laurust
Melly diadal 's mi kevély dicsőség!*

*Tőled, ki a' Jót tiszteled és Nemest,
'S általhatsz az igazt-fátyolozó szinen,
Mely annyi visszas képzetekkel
²⁰ Tölti, zavarja szemünk homályát;*

*Tőled, ki pályánk' tárgyait ismered,
És nagy fényű Atyád 's híres Ipad szerént
Ösztönt, paizst, tört nyújtva munkálsz
A' Haza', nyelv' 's tudomány' ügyében.*

²⁵ *Jer, jer, borúlj le Pythia zsámolyán,
'S Honnunk' isteninek áldozatot vigyünk!
Te tulkokat, bort, drága myrrhát,
Én amarant-koszorút 's virágot.*

[1812]¹

[...]

A magyarországi Pindarosz-kultusz és -költészet pillanatképe a 19. század elején. A Horatius-recepció és a görög kardalköltő: Berzsenyi és Pindarosz

Ismert, hogy Berzsenyi nem tudott ógörögül. Merényi Oszkár Pindarosz-idézetei viszont mintha a görög költő behatóbb ismeretére utalnának. Ez indokolja, hogy vessünk néhány pillantást a 18. században fellendülő s a 19. század elejére Magyarországon is megjelenő Pindarosz-kultuszra és a pindaroszi költészetre, illetve előbb csak a görög költő verseinek fordítására.

Említettük, hogy Teleki és Prónay is járt Göttingenben, ahol az egyetemen a klasszika-filológia az auktorkiadásokkal új lendületet nyert. A 18. században sorra jelennek meg Pindarosz görög nyelvű kommentáros, valamint görögül és latin fordításban is közölt, ugyancsak magyarázatos kézikönyvek. Természetesen e kiadásoknak megvoltak a 16–17. századi előzményei is. Biztosan ezek hatására kap nagyobb szerepet a göttingeni Mitscherlich Horatius-kiadásában (1800) a görög ódaköltő szöveghelyeinek nagyobb számú feltüntetése, s Horatius által latinul megszólaltatott pindaroszi ódaköltészet hatásának feltérképezése. Horatiusnak a görög költőkhöz s köztük Pindaroszhoz, a pindaroszi költészethez való viszonyulását, s erről Berzsenyi gondolatait már korábban tárgyaltuk és bemutattuk.²

¹ MERÉNYI Oszkár, s. a r.: *Berzsenyi Dániel költői művei*, Akadémiai, Bp., 1979. 112–113. (A továbbiakban: BDKM–MERÉNYI: 1979) A jegyzeteket l. UÓ. uo.: 698–705.

² A még kéziratban lévő, de nyomdakész munkánkban: „Minden órádnak leszakaszd virágát”. Lehetőséges (neo-)latin szöveg- és képvilágok Berzsenyi Dániel poézisében. L. itt az 1.1.1.2. *A görög (aiol) líra imitációja (és az aemulatio) Horatiusnál*. 31–48.; valamint 1.1.1.3.1. *Appendix: Horatius Pindarosz-követése Sturmnál a copia alapján*, 58–71.

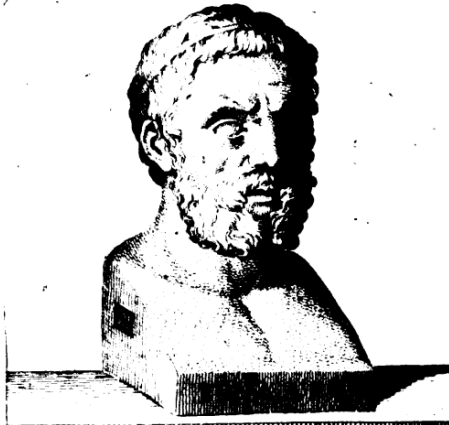
PINDARI
C A R M I N A

CVM

LECTIONIS VARIETATE

CVRAVIT

CHRISTIAN. GOTTLOB HEYNE.



Heyne Pindarosoz magyarázatos kiadásának címlaprészlete (Göttingae, 1773)

A viszonylag nagyszámú Pindarosoz-kiadások elsősorban, ahogy jeleztük, a göttingeni egyetem klasszika-filológiai ténykedéséhez köthetőek, tankönyvül is szolgáltak.

A nagyjából hasonló struktúrájú, de a kiadásokkal kissé változó könyvek közül (erősen válogatva) hadd említsünk néhányat. E könyvek általában két kö-

tetben jelentek meg, s Pindarosz olümpiai, püthói, nemeai és iszmoszi ódáit tartalmazták magyarázatokkal, néhol latin fordításban (ezek mértékétől függött a könyv terjedelme), valamint töredékeit.

PINDARI

OLYMPIA, PYTHIA,
NEMEA, ISTHMIA.

Ceterorum octo Lyricorum carmina,

ALCAEI,	ANACREONTIS,
SAPPHVS,	BACCHYLIDIS.
STESICHORI,	SIMONIDIS,
IBYCI,	ALCMANIS,

Nonnulla etiam aliorum.

Omnia Græcè & Latinè.

*Pindari interpretatio noua est, eaque ad verbum: ceteri
partim ad verbum, partim carmine sunt redditi.*

Pindarosz versei 1567-es kiadásának címlaprészlete

Elsőként, a 18. századi kiadások előzményeként, a pl. az Antwerpenben az 1567-ben megjelent Pindarosz-kiadást említjük, amely (ahogy a címlaprészletben is olvasható) nemcsak a dirkói költő verseit közölte, hanem még nyolc más görög lírikus szövegeit is. Az ilyen jellegű szövegkiadásokból sem ez az egyedüli, jellegét még (a később említendő) Fabchich József is megtartotta magyar nyelvű Pindarosz-kiadásának válogatásában, vagyis címlapján szinte ugyanezen görög költők szerepelnek.

A kiadás paratextusaként olvasható Horatius 4. 2. ódája, majd görög versek Pindaroszról, ezután pedig a görög szövegek s valószínűen az oktatási célokat szolgáló latin fordításuk. Így a görögül nem vagy kevésbé tudók is elmélyedhetnek a görög költő költészetében.

Van azonban még ennél is beszédesebb kiadás, amely 1620-ban Franciaországban, Salmuriumban (Saumur) jelent meg; ezt a német Joannes Benedictus

rendezte sajtó alá. A könyv paratextusaiként a legkeresztényibb francia király (XIII. Lajos) tudós tanácsnokához (Joannis Heroardus) szóló levél olvasható, majd az olvasóknak szóló ajánlás, majd a pindaroszi ódákból szereplő győztesek katalógusa (*Catalogus victorum quibus encomiastica carmina scripsit Pindarus*), végül pedig egy rövid Pindaros-életrajz.

Ezután pedig a pindaroszi görög szövegek latin fordításban és hosszú magyarázatokkal. Ahogy a címlapon is jelzi, a fordításokat, illetve a magyarázatokat ismert átfogalmazásokkal (*metaphrasis* és *körülírásokkal* (*paraphrasis*) teszi szemléletessé s érthetőbbé. Ezek tulajdonképpen latin argumentumok.

Térjünk át a 18. századi, jobbára göttingeni kiadásokra, ahol olyan kézikönyveket is találunk, amelyekben a görög szövegek után önállóan csak a latin fordítások és magyarázatok találhatóak: pl. *Pindari carmina, ex interpretatione Latina emendatione cum scholiis in Pindari carmina, volumen II. Pars I. Interpretatio Latina et scholia in Olympia vetera et recentia*, Gottingae, 1798. A göttingeni egyetem klasszika filológia professzora, Christian Gottlob Heyne (1729–1812) maga is adott ki ilyen kiadványokat: *Pindari carmina ex interpretatione Latina emendatione*, Gottingae et Gothae, 1774.

ΠΙΝΔΑΡΟΥ
ΠΕΡΙΟΔΟΣ.

PINDARI
OLYMPIA, PYTHIA,
NEMEA, ISTHMA.

IOHANNES BENEDICTVS
*Medicinae Doctor, & in Salmuriensi Academia
Regia linguae Graecae Professor,*

AD METRICATIONEM, VARIORVM
EXEMPLARIUM FIDEM, SCHOLIARVM
ad verisimiles coniecturas directionem, totum
authorem innumeris mendis repurgavit.

METAPHRASI RECOGNITA, LATINA PARAPHRASI
addita, poeticis & obscuris phrasibus Graeca prosa declaratis; denique
adiectis rerum & verborum breuibus & sufficientibus commen-
tariis; arduum eiusdem sensum explanauit.

EDITIO PVRISSIMA, CVM INDICE
locupletissimo.

Az 1620-as Pindaros-kiadás címlaprészlete

ΠΙΝΔΑΡΟΥ ΠΙΝΔΑΡΙ⁷
Olympia,
Ολύμπια.

Ex noua interpretatione, eaq; ad verbum.

ΙΕΡΩΝΙ ΣΤΡΑ-
κουσίω, κέλητι. HIERONIS
racusano, equo ce-
lete victoriam
Είδος Α. *adepo.*

*omnia iuxta editionem H. Sturzianij
προφήα, κώλον ιζ.*

Ode I.

» **Α**ΡΙΣΤΟΝ μὲν
» ὕδωρ· ὁ δὲ
» χρυσοῦ, αἰθόμε-
» νοι πῦρ
» ἄτε διαπρέπει νο-
» κτι, μεγαίνερος ἔξοχα πλούτου.
» εἰ δὲ ἀέθλα ζαρεύει
» ἔλδεαι φίλον ἦτορ,
» μηκέθ' ἀλίον σκόπη
» ἄλλο θαλπνότερον
» ἐν ἀμέραι φαεινῶν ἄστρον
» ἱρήμας δὲ αἰθέρος.
» μηδ' Ὀλυμπίας ἀγῶνα
» φέρτερον ἀνδάσομεν.
» ὅθ' ἴσ' ὁ πολὺφάτος

ΟΡΤΙΜΑ qui-
dem [est] aqua,
& aurum (velut
ardens ignis no-
cturno) excellit eximie inter
superbificas diuitias: ac
si certamina narrare cu-
pis anime mi, ne iam so-
le contempletis aliud
splendidius astrum, lu-
cens interdiu per de-
sertum ætherem: ne-
que Olympico certa-
men præstantius dice-
mus. vnde celeberrimus
» 4 hym-

Részlet az 1567-es kiadás Pindaros 1. olimpiai ódája szövegközléséről

A Pindaros-ódákat megjelentető s klasszikusnak tekinthető Heyne-kiadások azonban (megfelelő bevezető előszó után) a görög szövegeket olvassuk, amelyekhez különféle értelmezéseket (*varie lectiones*) fűz. Ilyen a több kiadást is megért

Pindari carmina cum lectione varietate – később még azt is hozzáteszi: *et annotationibus* (Gottingae, 1773; vagy Oxonii, 1807) című kiadvány.

A kiadások között Lipszében kiadottat is találunk, amelynek argumentumai latin nyelvűek, a szöveget csak görögül közli, s a para- és metafrázisok is görögül vannak. E kiadás két kötetét (olümpiai és püthiai, nemeai ódák) Christianus Daniel Beckius (1757–1832) neve fémjelezte: *Pindari carmina et fragmenta Graece cum scholiis integris*, Lipsiae, 1792–1795.



Beck arcképe (rézkarc)

Még egy göttingeni kiadásról (*Pindari carmina*, Gottingae, 1798) kell szólnunk, amely három kötetben jelent meg, s a harmadikban (*Volumen III.*), amely a töredékeket tárgyalta (*Pars I. Carminum Pindaricorum fragmenta*) közölte Godofredus Hermannus ([sic!] 1772–1848) Pindarosz metrumairól készült tanulmányát: *Commentatio de metris Pindarici*.³

³ PINDAROS, 1798. 179–351.

A német nyelvterületen (de más nemzeteknél is, pl. Németalföldön vagy Franciaországban) a 16. századtól megjelenő Pindarosz-kiadások mintegy a 18. századra megszorodtak, még ha az újramegjelenéseket vesszük is alapul, amely a dirkéi és más görög lírikusok jobb megértéséhez, mondhatni a görög költészet kultuszához (is) és a fordításirodalom megjelenéséhez vezettek. Magyarországon ezt az igényt a győri, jezsuita képzettségű Fábchich József (1753–1809)⁴ teljesítette, akinek Győrben, 1804-ben jelent meg nem teljes, személyes Pindarosz-fordítása. Nemcsak a dirkéi ódaköltőt magyarította viszont, hanem (a korai kiadású, 1567-es jelzett Pindarosz-kiadáshoz hasonlóan más görög költőket is (l. a címlapközlést).

VAS VÁRMEGYEI KÖSZÖGI

FÁBCHICH IÓZSEF

Az Magyar föl állítandó Tudós Társaságnak
az XI dik Szám alatti Tagjátul

MAGYARRA FORDÍTATOTT

PINDARUS

ALCEUS ZÁFFO STEZIKORUS

IBIKUS ANAKREON BAKKILIDES

SZIMONIDES ALKMÁN ARKILOKUS

A z

Kegyelmes Máfodik Iisztimiai MECÉNÁSoknak
Költségével



G Y Ö R B E N,

Nyomtattatott Streibig Jó'sef Betüivel

1 8 0 4.

Fábchich kiadásának címlapja

⁴ Fábchichről l. többek között HORVÁT Endre, *Köszögi Fabchich József*. In: Tudományos Gyűjtemény, 1829/1. 54–68.; BARTHA György, *Fábchich József élete és munkái*. In: Magyar Sion, 1899. 513–550.; 593–615.; 675–704. NYÁRY Krisztián: „Nincs tulajdon kecsék híján...” (Fábchich József poétikája). In: Irodalomtörténet, 1994/1–2. 157–173.

Fábchich a külhoni Pindarosz-kiadásokról való tájékozódásáról a *Jegyzésekben* tér ki, ahol a következőket írja: „Négy Oszloposan adom Pindarust; ha nyolc rétién adná is valaki, eleget nem tenne mélységes értelmének. Az Deák Literalist vettem az Velencei 1762. nyomtatásbul. Pupikoffer is ezzel élt. Melanchthon, Lonicerus, Portus, Schmidt, Benedictus dolgozták ki: azért is hívom Vulgátának. Az Görög Textus szinte innen való. Segedelmül vöm az Londoni 1755. ki adást, hol az Deák az Vulgátával egyez sine Editoris nomine, melly könyvel az Ujsági Antiquarius Catalogusbul meg csalattatám: Cum Notis, et Interpretatione volt ki hirdetve; akkoriban csak az Velenceit kaptam benne. Henricus Stephanus nem magyarázta szórúl szóra. Mint az Literalis mint Paraphrasticus Tolmácsnak vagynak okai, mellyeket előljáró beszédekben elől hordanak. Anakreon is négy sorban áll. Az többinek Deák textusával meg elégedhetünk.”⁵

A Fábchich által említett velencei kiadás minden bizonnyal kétnyelvű volt, ezért említi, a *deák literalist*. Megemlíti, hogy a jezsuita Pupikoffer Ágoston (1734–1783) is ezzel élt. A két kötetben kiadott *Pindari Olympia, cum explicatione in usum juventutis dedit* (Budae, 1779) című munkájára hivatkozik, amely, ahogy a cím is mutatja, az olümpiai ódákat tárgyalja.

Említ még egy 1755-ös londoni kiadást, amely a *szokott* kiadásokkal (amelyeket *Vulgátának* nevez) a latin fordítást illetően megegyezik, viszont csalódott, mert úgy tűnik, hogy a *jegyzetek* és a magyarázatok (*noti et interpretationes*) a cím ellenére nem voltak számára használhatóak, vagy hiányoztak. Az is kiderül, hogy e kiadásokban betű, vagyis szó szerinti és parafrasztikus interpretációkat is talált, amelyek okát a kiadás/kiadások előszavai magyarázzák.

Érdeemes lenne a kiadás minden paratextusát is vizsgálni (másutt tervezük kifejteni a magyarországi pindarizálás történetét), mégis érdemes kiemelni a más kiadásokban (így Benedictus Pindarosz-kiadásában⁶) is jelen lévő, s itt e kézikönyvekből vett Pindarosz-életrajz közlését: *Pindarus élete. Az Tolmács, Szuidas, Fabricius, Hamberger rendi szerint*.⁷ A Suida-lexikon s ez utóbbi szerzőnek (Georg Christoph Hamberger) német nyelvű műve (*Kurze Nachrichten von den vornehmsten Schriftsteller*, 1766) tartalmaz Pindarosz-életrajzot.⁸ Ezután következnek a versmagyarázatok, így Pindrosz 1. olümpiai ódájáé: *Pindrus Énekeinek Magyaróztja. Az I. Olimpiainak Sommája*.⁹ Mintái lehettek a 18. századi kiadások, viszont megjegyzi, hogy „Az következő 14 Olimpiai Daloknak Magyaróztatát közlönyben adta Pupikoffer Ágoston, néhai Budai Rephormatus professzorának 1779. Budán nyomtatott parantsábul, mellyben az Görög Skoliasztest Deakra fordította; itthon találhatni az Pupikoffer Pindarusát, un-tig vagyon még az Budai Könyv-nyomtatóban, kevés nyomtatvány költ el, mit

⁵ PINDARUS–FÁBCHICH: 1804. 328–329.

⁶ PINDARUS–BENEDIKTUS: 1620. számozatlan [16–20.]

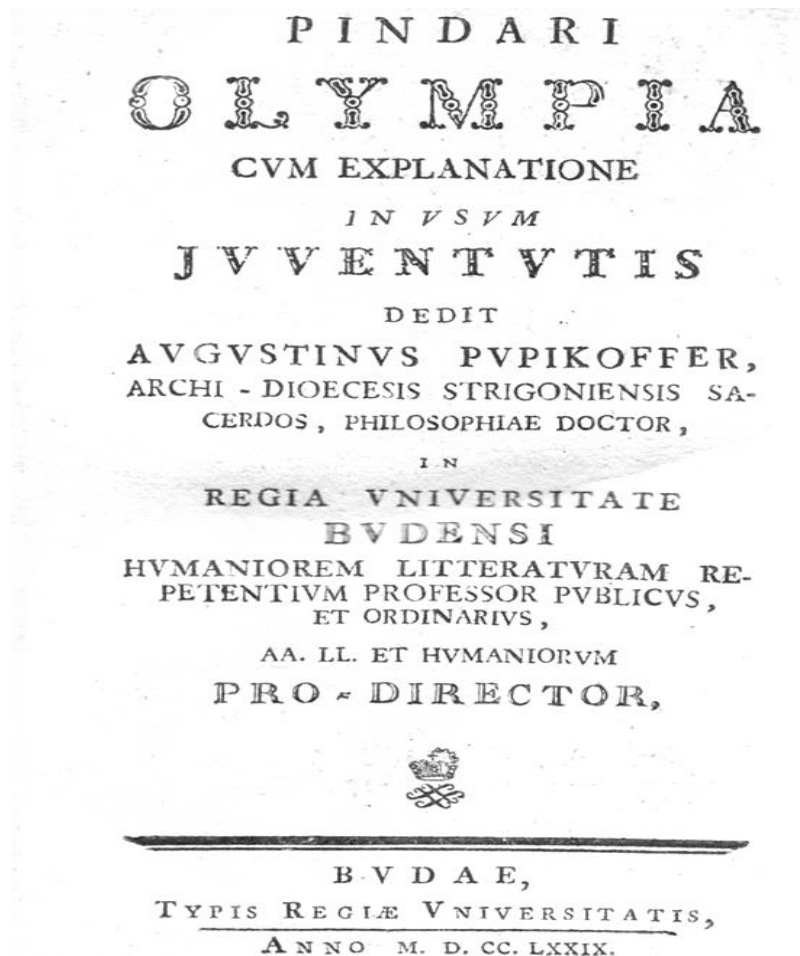
⁷ PINDARUS–FÁBCHICH: 1804. 217–221.

⁸ L. HAMBERGER: 1766. 68–70.

⁹ PINDARUS–FÁBCHICH: 1804. 221–227.

*nem kisebbitésére mondok az halhatatlan Tudományu Férfiúnak, és oskolai Földimnek, hanem előjáró beszédébül értem: sola nunc, úgymond, Pindari Olympia do, daturus alia, si superis placuerit. Tudjuk, hogy az fuperiseknek semmi könyv se köll. Ládd, melly Pindarice dicsér, és nevez tégedet superisznak.*¹⁰

Az idézetből kiderül, hogy Fábchich fő forrása (s a magyar pindarizálás jelentősebb könyve lehet) Pupikoffer műve, s e kétkötetes könyv csak az olümpiai ódákat tárgyalja. Az előszóból idézett latin szöveg szerint most csak Pindaros z verseit közli, majd fog más dalokat is, ha az égieknek (vagy magasan lévőeknek) tetszett.



A mű címlapja

¹⁰ Uő., uo.: 221–222.

Megjegyzendő, hogy a magyarországi pindarizálás majd a görögös klasszika ógörög és magyar nyelvű verseket író, s a formát is utánzó Ungvárnémeti Tóth Lászlóval kerül viszonylag igen rövid ideig az irodalom fókuszába, amelyet 1818-ban megjelenő *Görög versei magyar tolmácsolattal* című kötete jelent, valamint nagyobb elméleti írása ugyancsak 1818-ban, amely a tudományos Gyűjtemény 1818/VI. kötetében jelent meg: *A' Költőnek remekpéldáiról, különösen Pindar-ról, 's Pindarnak Versmértékiről*. Horvát Elek jóvoltából pedig, akinek Pesten 1836-ban jelent meg *A 'szép tudományok ismertetése* című munkája, még a reformkor évtizedeiben is komoly áttekintést kapunk a pindaroszi költészetről, s bő példákkal *Pindarus és Anacreon karakteréről*.¹¹

Nem tudjuk, volt-e a 18. századi német (vagy korábbi) Pindarosz-kiadásokból bármelyik is Berzsenyi kezében, különösen azok, amelyek latin fordításban is közölték az ódákat. Az sem bizonyos, ismerte-e Pupikoffernek az olümpiai ódákról írt testes könyvét. Nagy valószínűséggel hallhatott róla, talán ismerte is Fábchich magyar nyelvű Pindaroszát, s az ott közölt válogatott ódákhöz fűzött magyarázatokat. Még e műnek sem volt feltétlen szerepe abban, hogy említse Pindaroszt s az agonygyőzelmeket ünneplő ódák világát, különösen az olümpiai versekét, s pindaroszi módon megfogalmazza saját költői győzelmét, hiszen Horatiusnál is talált elég adatot. Mindenesetre az elmondható, hogy ha csak a 4.2. horatiusi *carment* is vesszük figyelembe (de az Agrippához [1. 6., *Ad Agrippam*] szóló verseit is idevehetjük) Horatius elhárítja a pindaroszi fennen repülő, daedalusi szárnyakat igénylő magas lírai költészetet, amelyet a görög költő ódái fémjeleznek (és az eposzírást is), Berzsenyi viszont annak dicsőségében ég, mintegy saját agonygyőzelmét ünnepli a pindaroszi *istenülés dicsőségével*.

Nézzük ezek után részletesen a vers szövegét és vizsgáljuk meg szerkezetét, jelentésrétegeit!

A pindaroszi fennen repülés és dicséret a vers szövegében (1–2. versszakában)

Ahogy korábban kiderült, a vers formája az alkaioszi és aszklepiadészi versszak sorainak kombinációja, amit Kazinczy nehezményezett. Kérdés, joggal-e, ugyanis a horatiusi (ami a görög versfajta latinítása volt) versformák egyfajta újításának fogható fel, hiszen a lendület és a visszafogottság, miként a versenytaktika, hullámzik a versben. Ezt megérezve a széphalmi mester is úgy nyilatkozott, hogy *elme* itt a sorok, sorfajta váltogatása.

A vers szerkezetét a hét strófa 2+2+2+1-es (vagy 2+2+3-as) felosztásával határozzuk meg. Nézzük az első két strófát!

*Mint a' szerencsés harcos Olympián,
Kit megtapsol egész Graecia, 's Pindarus*

¹¹ L. HORVÁT: 1836. 247–263.

*Megzeng, magát Félistenekhez
Méri, 's az ég özönébe ferdik:*

*⁵ Mosolygva nézi lelkesedett szemem
A' Hérók' ragyogó szobrait és halált,
Miolta tőled pályabért nyert,
Oh Haza' bölcs fija! szűz Camoenám.*

A költeményt vizsgálva ez azt jelenti, hogy az első két versszak máris öszszetartozik. Grammatikai szinten egyetlen nagy körmondatról van szó, amely alárendelő összetett mondatot alkot: a főmondathoz hasonlító sajátos jelentés-tartalmú és egy módhatározói alárendelés társul. Átrendezve: „*Mosolygva nézi lelkesedett szemem / A' Hérók' ragyogó szobrait és halált* (5–6.), úgy, *Mint a' szerencsés harcos Olympián, / Kit megtapsol egész Graecia, 's Pindarus / Megzeng, magát Félistenekhez / Méri, 's az ég özönébe ferdik*” (1–4.); s azóta, „*Miolta tőled pályabért nyert, / Oh Haza' bölcs fija! szűz Camoenám*” (7–8.).

A hasonlító jelentéstartalom hasonlatot bont ki (*mint*), ahol megjelenik a görög pindaroszi olümpiai ódák világképe. A pánhellenizmus gondolatát megtestesítő Olümpiában vagyunk, ahol folynak az agonjátékok: kocsiversenyek, a birkózás s ökölvívás elemeit egyesítő *pancratium*-versenyek s más játékok (*pentathlon, kalpé, színórisz* stb.). Erről talán a legrészletesebben Pauszanasz ír a *Görögország leírása* című műve *Élisz* tartományról szóló részében Olümpiánál.¹² Az *Olympián* szóalak jelentheti az is, hogy Olümpiában, vagy az olümpiai játékokon.

Pauszanasz megfogalmazását tanulmányozva a 8/10. fejezetben leírt *fegyveres versenyfutás* már feltételezi Berzsenyi szóhasználatát, hogy a versenyek főszereplője a *harcos*, amelyet valószínűen a görög (latin) *athleta* szóból magyarít; ez a görögben magát a versenyzőt jelenti, a latinban pedig a *birkózót*, illetve a bajvivót. Jelzője a *szerencsés*, vagyis a győzelemhez Fortuna kegye is szükséges.

A győztes jutalma az egyébként sokszor egymással is konfliktusban lévő görög városállamok egységes (pánhellén, ami a görögség összetartására utal) tapsa. Ismert, hogy Kazinczy javaslatára az *Achája* szót (amely az acháj hódításokat, Tróját idézhette fel) kijavította *Graeciára*. Nem volt azonban véletlen a szóhasználat, hiszen Horatius többször használja (4. 3. 5.) e kifejezést.

¹² L. *Élisz I.*, 7–8. L. PAUSZANIASZ: *Görögország leírása*, I. Attraktor, Máriabesnyő–Gödöllő, 2008. 317–320. Ford. MURAKÖZY Gyula (a továbbiakban: PAUSZANIASZ–MURAKÖZY). Különösen l. 8. 7. „A tizenyolcadik Olümpiáson [Kr. e. 708] eszükbe jutott a pentathlon és a birkózás, s az elsőben Lampisz, az utóbbiban pedig Eurübatosz – két lakedaimóni férfi – nyerte el a győzelmet.” 8. 8. „Az ettől számított nyolcadik Olümpiász alkalmával [Kr. e. 648.] vezették be a férfiak pankration-versenyét és a lovaglást.” 8. 10. „A fegyveres versenyfutás a hatvanötödik Olümpiász alkalmával [Kr. e. 520.] vált hivatalosan elismert versenyszámmá – véleményem szerint a háborús készülődés következtében –, s a pajzzsal futók közül legelőször a hérai Damaretosz aratott győzelmet.” UÓ., uo.: 320.

A 2–3. sorban említi a görög tiszteletet megverselő pindaroszi költészetet: *Pindarus / Megzeng*, vagyis a költői szó erejével (ódájával) biztosítja a győztes nevének fennmaradását. A hasonlat kapcsán itt kerül egymással szembe a pindaroszi fennen repülés költészete a horatiusi visszafogott, líráját a *matinusi méh*hez (4. 2. 27.) hasonlító, bár másutt költői öntudatát szintén hirdető versvilággal.

E pindaroszi költészet így nemcsak a név halhatatlanságát biztosítja, hanem agonygyőztese *magát Félistenekhez / Méri*, vagyis isteni és emberi származású hérosznak képzelheti magát, aki sok mindenben az emberek felett áll, de még nem istenség. Mindenesetre ez az emelkedés majdhogynem az égig tart: *az ég özönébe ferdik*, vagyis abba a megtiszteltetésbe jut, mint az égiek. Az *özön* szó jelentéséhez a *bőség, sokaság* is hozzátartozik, az *ég özöne* tehát az ég lakóinak, isteneinek sokaságát jelzi. Szinte közöttük is dicső, *ferdik* a dicsőségben. A héroszok is gyakran jutnak az istenek, az ég közelébe, persze sorsuk a halandóké. Azt is tudjuk azonban, hogy az *özön* (szűkebb értelemben) „*híg, folyékony, ömlékeny testnek terjedelmes bősége, honnan: vízözön.*”¹³ Ezzel is összefüggésbe hozható a *ferdik* (fürdik) szó, vagyis az *ég özöne* folyékony tömege, esetleg felhője is lehet.

Térjünk át a vers két sorát kitevő főmondatra (5–6: „*Mosolygva nézi lelkesedett szemem / A' Hérók' ragyogó szobrait és halált*”), amelyben a költői én szólal meg, s mondandóját, ahogy láttuk, hasonlattal illusztrálja. A mondat tartalmából ragadjuk ki a *szem* motívumot, amelynek a pindaroszi költészetben való jelentőségéről (*Szem és tekintet Pindaros költészetében*) Adorjányi Zsolt kismonográfiát szentelt.¹⁴ Szempontunkból különösen érdekes *A költő, az atléta és az isten tekintete* című rész, amelyben többek között kijelenti, hogy a „*költői minőség forrása az istenség metaforikus értelemben vett tekintete, közlekedési csatornája a szemből kibocsátott fénysugár.*”¹⁵ Majd a *Fény – dicsőítés – látás* témakörét vizsgálja, ahol ezt olvassuk: „*Pindaros első olvasójának is feltűnik, hogy mind a sikeres sportolói tett, mind a költői ünneplés szférájához a fényesség képzelete rendelődik. A győzelem így gyakorlatilag fényként, fénysugárként jelenik meg: τηλαυγές ἄρα φέγγος Αἰακιδᾶν αὐτόθεν* (N. 3. 64.), amihez a vers befejező sorában a látás másodlagos metaforája társul azon a szemléleti alapon, hogy a fény a Nap szemének tekintete: Νεμέας Ἐπιδαυρόθεν τ' ἄπο καὶ Μεγάρων δέδορκεν φάος. (N. 3. 84.)¹⁶ Továbbá megjegyzi, hogy az 1. olümpiai óda 93–95. sorának („*τάτω παρὰ βωμῶ· τὸ δὲ κλέος / τηλόθεν δέδορκε τῶν Ὀλυμπιάδων ἐν δρόμοις / Πέλοπος*”)¹⁷ *δέδορκε* metaforája arra indít, hogy a hírnevet itt is fényszerűnek értelmezzük, s hogy a győzelemmel egyívású győzelmi dal természetszerű-

¹³ CZUCZOR Gergely–FORAGASI János: *A magyar nyelv szótára*, 4., 1867. 1279. (A továbbiakban: CZUCZOR–FORAGASI)

¹⁴ L. ADORJÁNYI Zsolt: *Szem és tekintet Pindaros költészetében*, Argumentum, Bp., 2014.

¹⁵ UÓ., uo.: 69.

¹⁶ UÓ., uo.: 71. A görög sorok Csengery fordításában: „*Onnan ragyogott fel az Aiakidáknak fényes csillaga.*”; „*Nemea, Megara s Epidauros / Küldi a hősi dicsőség fénysugarát.*” PINDAROS–CSENGERY: 1929. 239.; 240.

¹⁷ Magyarul l. PINDAROS–CSENGERY: 1929. 45.

leg maga is fényes.¹⁸ Ezután így folytatja: „Ha azonban Pindaros személyesebben fogalmaz, és a ragyogást saját költői működésének eredőjeként tünteti fel, úgy tekintetének fényessége nem pusztán a látás fényelméletének számlájára írható, hanem dicsőítő tevékenységének látható, mintegy szeméből kiolvasható jele és védjegye is. [...] Azzal, hogy a látás fénykibocsátás, a fény pedig az enkómium közege, a látás és dicsőítés mozzanata egybeesik: aki lát, azaz fényt sugároz szeméből, az dicsőít is, hiszen a fénynek önkéntelenül is ez a hatása.”¹⁹

Berzsenyi versének 5. sorában is a szem és a tekintet, ahogy Pindarosznál, egyként vetül Prónayra és magára a költőre. A poéta tekintetének fénye vetül mindkettőjükre, amelyből az a büszkeség sugárzik, amelyet a *harczos* ér el Olümpiában. Ebből eredően nem véletlen, hogy a szem (tekintet) jelzője a *lelkesedett*, azaz fellelkesült. A szó jelentését vizsgálva (a Czuczor–Fogarasi szótár szerint) a *lelkes* jelentése (szorosabb értelemben véve): „*okos lélekkel bíró. Különösen mondjuk olyan emberről, kiben sok szellemi tehetség van, kinek kebele nemesebb vágyaktól dagadoz.*” A *lelkesül* [sic!] pedig: „*1. Kedélye magasabb, nemesebb vágyakra gerjed, s mintegy belerejénél fogva fölhevül. 2. Felsőbb képzelő tehetsége szárnyakra kap.*”²⁰ A *lelkesült szem* jelentése tehát, értelemmel bíró, vagyis emberi, vagy pedig: *nemesebb vágyakra gerjedt, hevült szeme*, tekintete. Természetesen összekapcsolódik a szem és a nézi ige (alany és állítmány), amelyből a hasonlat látványa is kibontakozik. Az öröm, a boldogság szava lesz a *mosolyogva* (örömmel).

A folytatásban az ígéhez kapcsolódóan két tárgyat nevez meg, amelyet néz (6.): „*A' Hérók' ragyogó szobrait és halált*”. Fontosak a *szobrait* tárgy jelzői. Egyrészt a tekintet és a fény a *hérók*, vagyis a hősök szobraitra irányul, hiszen az ókori Görögországban, s amit Berzsenyi még jobban tudott, az ókori Rómában e hősöket szobrok örökítették meg. Erre vetül tekintete, amitől (vagy önmagukban is) *fényesek* e szobrok, fényben látja azokat. Még ennél is érdekesebb talán a másik tárgy (*halált*), amelyre, ha megdicsőülése tudatában ránéz, megveti, *mosolyogva nézi*. A mosolyban tehát a csodálat (szobrok) és a megvetés (halál) testesül meg.

A látás és a tekintet a hasonlító jelentéstartamú mondattal, vagyis a hasonlással a múltba réved (Olümpia, Pindaros, taps és az ég özönében való ferdes), míg az ugyancsak a főmondathoz tartozó időhatározói mellékmondatban, ahol Prónayt szólítja meg, a jelenbe tér. Vagyis *azóta, akkortól fogva* nézi mosolyogva a héroszok szobrait és a halált, „*miolta tőled pályabért nyert, / Oh Haza' bölcs fija! szűz Camoenám.*” Prónayt megyei hivatalánál fogva a *Haza' bölcs fíjának* nevezi (így szólítja meg) s a hon bölcsei (államférfijai) közé emeli, a költői szó erejével biztosítva számára is a halhatatlanságot. A szem, a tekintet tehát Prónayra szegeződik, akitől a költő *pályabért nyert*, vagyis olyan jutalmat, amelyet (a Czuczor–Fogarasi szótár megfogalmazása szerint) „*a versenyzők közül az*

¹⁸ ADORJÁNYI: 2014. 71.

¹⁹ UÓ., uo.: 71.; 72.

²⁰ CZUCZOR–FOGRASI: 3., 1865. 1395–1396.

nyer el, ki a pályát legelőbb megfutotta, vagyis a kitűzött irányponthoz leg hamarabb eljutott.” A szótár Berzsenyinek az *Orczy árnyékához* című verse 15. sorát idézi: „Néked vajjon ezért léssen-e pályabér?” A szó azonban a *Festetics Lászlóhoz* (1809) 19. sorában is szerepel (*A nem halandók pályabérét / A haza szent kéziből kinyerni.*), valamint a Prónay-ódában, tehát a költő többször él a szó használatával. A jelentés alapján az agonjátékok szava, a győztest illető díj, azaz a babérkoszorús a megdicsőülés. Ez utóbbiban volt része (igaz, szűk körben) Berzsenyinek, amelyet itt piedesztálra emel.

Pályabért pedig *költészete* nyert: „szűz *Camoenám*.” A *Camoena*, eredetileg itáliai istennők, nimfák, később a görögben használt Múzsza. Horatius is használja ezt az alakot (*Camena*) több *carmen*jében (pl. 1. 12. 39.; 2. 16. 38.; 3. 4. 21.; 4. 6. 27.; 4. 9. 8.). A 16–18. századi kommentáros kiadások közül pl. Lambinus a 2. 16. 38. sorához („*spiritum Graiae tenuem Camenae*”) fűz hosszabb magyarázatot, ahol a sort úgy magyarázza: Pindaros is azt mondja a 9. olümpiai óda 25–26. sorában, hogy a Párkák adományával és jótéteményével a gráciák jeles kertjeit műveli, azaz, a költői mesterségnek igyekezetében a legszebb virágokat szedi le („εἰ σὺν τινι μοιριδίῳ παλάμῳ / ἐξαιρετον Χαρίτων νέμομαι κῆπον”).²¹ Azt jelzi ezzel Horatius, hogy neki magától a Párkától, vagyis a végzet által osztott ki a költői erő és tehetség, amelyet a görög költőktől nyert. Ez fejeződik ki a 3. 30. versben: „*Dicar, qua violens obstrepit Aufidus / et qua pauper aquae Daunus agrestium / regnavit populorum, ex humili potens // princeps Aeolium carmen ad Italos / deduxisse modos.*”²² A Múzsza (*Camoena*) finom leheletét (inspirációját) pedig az 1. 6. 10–12. sorában jelzi: „*inbellisque lyrae Musa potens vetat / laudes egregii Caesaris et tuas / culpa deterere ingeni.*”²³

A Desprez-kiadásban csak annyit olvasunk, hogy a *Camoenae* annyi mint *Canenae*, ami pedig az éneklés (a *cano In: énekel* igéből képezve) szóra vezethető vissza. ahogy erre Macrobius is utal (*in Somn. Scip. lib. II. cap 5.*). Megerősítésként még a 4. könyv 6. *carmen*jének 29–30. sorát is idézi, ahol így ír:

*Spiritum Phoebus mihi, Phoebus artem
carminis nomenque dedit poetae
(Ihletet Phoebus, tudományt a dalra
Phoebus, és költői nevem is megadta).*²⁴

Lambinus magyarázata nemcsak a *Camena* szóra (névre), hanem a horatiusi szövegösszefüggésre utal, mégis látjuk a mögöttes tartalmat, még Desprez magyarázatos kiadásában is. Valószínűen Berzsenyi ismerte, tanulmányozta a szó jelentését s horatiusi használatát, ugyanis mintegy hétszer fordul elő versei-

²¹ Magyar műfordítását l. PINDAROS–CSENGERY: 1929. 94. „[Messzire elterjesztem a hírt /] *Ha a Kharisok kiszemelt ligetét / Hivatott kézzel művelni tudom.*”

²² HORATIUS–LAMBINUS: 1588. 136. A latin szöveget l. még: HORATIUS, 1961. 258–259.

²³ UŐ., uo. Még: HORATIUS: 1961. 68–69.

²⁴ HORATIUS–DESPREZ: pl. 1817. 255.

ben (pl. az *Osztályrész*ben kétszer: 21. és a 27. sor; a *Horatiushoz* 5. vagy a *Bacchushoz* 13. sora). Az itt előforduló név metonimikus jelentés: költemény, versezet; azaz versköltészete (vagy versköltészetével) nyerte a *pályabért*. A *szűz* (*castus* In: szűz, szemérmes, fedhetetlen, tiszta) jelző egyrészt utalhat a Múza szeplőteleniségére, másrészt költészete tisztaságára, valamint arra, hogy *pályabére* még az első, senkitől nem érintett meg még költészete. Úgy győztes, miként az ismeretlenségből a versenyjátékokon előlépő s diadalt arató atléta.

E diadalnak a személyére vonatkoztatott s a görög agongyőztesekhez illő, s Pindarosz által is megverselt dicsőségét fogalmazza meg a 3. strófában, amelyet általában a költemény értelmezésénél ki szoktak emelni.

Győztem! lerázták czombaim a' fővényt,
¹⁰ Izzadt fürteimen szent olajág lebeg,
 Nevem' kiküzdém a' homályból,
 'S általadám maradékaimnak.

Az olümpiai győzelem mámorát és a megdicsőülést fogalmazza meg a 9–10. sorban, amelyet a *Győztem!* felkiáltással nyomatékosít. Érmes itt idézni Fábchich a pindaroszi énekek magyarázataként közölt megfogalmazását (*Argumentum*) az 1. olümpiai ódáról (*Az I. Olimpiainak Sommája.*), ahol a következőket írja: „Minden Viadalokat elsőségével meg előz az Olimpiai, kibén paripával győző Hiero dicsértetik 1–37. Által ugordik Pelopszra, ki hajdan Pizát, és Olimpiát el foglalta, és az Altisban bajnok gyanánt tisztöltetik 159. Viszsa tér Hierónak dicsérésére, és áldomást kíván.”²⁵

Berzsényi e soraiban mintha az 1. olümpiai óda Hierónja szólalna meg a verseny után mintegy felelve Pindarosz dicséretére. A *lerázták czombaim a' fővényt* sor (9.) ugyanis a versenynek éppen e pillanatban való befejezésére utal. Combjaira *főveny* tapadt, vagyis föld és por. A Czuczor–Fogarasi szótár szerint: „Némely tájakon egy értelemben vétetik a homok szóval.”²⁶ Ennek értelmében combjaira homok tapadt, amit leráz. Nem lényeges, milyen versenyről van szó, de Berzsényi élethelyzeteit tekintve a kép felidézheti a birkózást is, hiszen tudjuk, hogy a Berzsényi-önképbe a testi erő is beletartozik. Ifjúkori virtuskódásairól így ír Kazinczynak az 1811. március 13-án írott levelében *A' Tánczok* című vers magyarázataként: „Én egy korúim között legelső tánczos voltam, lovat, embert, asztalt által ugrani nékem játék volt. Sopronyban magam tizenkét németeket megvertem, és azokat a' város tavába hánytam, és az én első szeretóm az én karjaim közt elalélt.”²⁷

²⁵ FÁBCHICH, 1804. 221.

²⁶ L. CZUCZOR–FOGARASI, 2., 1864. 247–248.; itt: 248.

²⁷ KAZLEV, VIII., 1898. 393. Berzsényi levelének e részletéről l. FÓRIZS Gergely, *Adalékok Berzsényi líceumi kapcsolataihoz*. In: DEVESCOVI Balázs–SZILÁGYI Márton–VADERNA Gábor szerk.: *Kolligátum. Tanulmányok a hetvenéves Bíró Ferenc tiszteletére*, Ráció, Bp., 2007. 148–154.; valamint Fórizs jegyzete a Berzsényi-levelezés kiadásában: FÓRIZS Gergely, s. a. r.: *BERZSÉNYI Dániel levelezése*, Editio Princeps, Bp., 2014. 798. (A továbbiakban: BERZSÉNYI–FÓRIZS). L. még eme önképhez: VADERNA Gábor, *A temetőkert költője. Sztoicizmus és epikureizmus Berzsényi Dániel költésze-*

E megközelítés lehet önéletrajzi és pindaroszi, míg ez utóbbinál maradvá, a kocsi-verseny is lehet, mivel a Wesselényiek által, akikhez szintén ódát ír, ismert volt a lótenyésztés és lóhajtás kedveléséről (fia később a lovassport meghonosításáról).

Maradjunk azonban a győztes birkózó képénél, hiszen a testi erő kifejtésére jobban utal az *Izzadt fürteim* kifejezés, vagyis a megizzadt homlok és haj, amelyre a győzelmet jelentő *olajág* kerül (*lebeg*). Utaltunk már arra, hogy az agonjátékokon milyen jutalomkoszorút kaptak az atléták, az olajág persze ott nem szerepelt. Berzsenyi verseiben egyébként a legkülönbélebb koszorúk jelennek meg. Így, a szóhasználaton kívül, jelzős kifejezésként, több előfordulására lehetünk figyelmesek, pl. *A szerelem* címűben *myrtuskoszorúd* (27.); *Magányosság* címűben *laurus-koszorúja* (13.); *A Felsőbüki Nagy Pálhoz Pálmaágakkal koszorús* (18.), *a Keszthely* címűben *sáskoszorús* (14.); vagy *a Gróf Festetics Lászlóhoz tölgykoszorúval* (2.). Itt azonban nem koszorúról ír, hanem *olajág*-ról, amely fürtjeit (haját) ékesíti. Mivel Graeciát, Olympiát idézi meg, a szó jelentését a görög kultúrában, mitológiában kell keresnünk. (Ismert egyébként, hogy bibliai szimbólum.) Egyrészt tudjuk, hogy Létó istenasszony egy olajfa tövében hozta világra Apollónt és Artemiszt, másrészt Poszeidon és Pallasz Athéné vetélkedéséhez fűződik, aki az Akropoliszon olajfát ültetett, amit többre értékelt az istenek, mint Poszeidon bő forrást fakasztó tevékenységét.²⁸ A görög kultúrában tehát az olajág a béke és a jólét jelképe. Jelzője a *szent*, hiszen az isteneknek köszönhető létrejött, jelenléte az istenek közelségét sugallta. Az sem mellékes, hogy termése, az olajbogyó s az abból sajtolt olaj az arannyal és ércel együtt az antik kor becses anyaga s Attika gazdagságának egyik forrása az olajfa volt. az olaj szimbolikus erővel és képességekkel rendelkezett. A harcok hőseit a fürdés után olajjal kenték be, ami testüket simává és puhává tette – a békés állapotoknak megfelelően. A bajvívók testén azonban az erőt jelentette. Olümpia vidékén Héraklész honosította meg az olajfát. A játékok bajnokainak koszorúit azonban a vad olajfa ágaiból készülték.

Ezeket a monda szerint maga Héraklész hozta magával a hiperboreusok országából.²⁹ Az értékes koszorúkat Zeusz templomában állították ki közszemlére és az isten színe előtt helyezték a bajnokok fejére. Kerényinél Héraklész harmadik „munkájának” (*A Keryneiai gímszarvas*) leírásánál ezt olvassuk: „*Hogy hova vezette őt az üldözött állat ez alatt az idő alatt, Pindaros egyik ódájából tud-*

tében. In: SZŰCS Zoltán Gábor–VADERNA Gábor, szerk.: *Nympholeptusok. Test, kánon, nyelv és költőiség problémái a 18–19. században*, L'Harmattan, Bp., 2004. 177–209., különösen 188–200.

²⁸ KERÉNYI Károly: *Görög mitológia*, Gondolat, Bp., 1977. Elektronikus kiadás, 2010. I. ott: 60., 63.

²⁹ L. Csengery János magyarázatát a 3. olümpiai ódához: PINDAROS–CSENGERY: 1929. 55–56. „*A költemény fő tartalma annak a mítikus történetnek színes, eleven elbeszélése, hogyan került az olajfa, mely a pihenőnek kellemes árnyékot, a győztesnek pedig mindennél becsesebb koszorút nyújt, Olympia szent ligetébe. Herakles, az olympiai versenyek megalapítója, hozta azt a hiperboreusoktól, az istenek kertjéből. Milyen nagy tehát a becsé a győztes homlokát övező olajkoszorúnak! Aki azt nyerzte, nem kívánhat többet a sorstól, az megközelíti Herakles dicsőségét.*”

juk meg – a vadolajfaágról van benne szó, amit Héraklés Olympiába vitt, hogy a győztes koszorúja legyen –, és egy régi vázafestőtől is.”³⁰



Antonio Tempesta (1555–1630), A keryneai gímszarvas (1608) – a Hercules munkái sorozatból

Kerényi Pindaroszra hivatkozik, s tudjuk, hogy a görög költő kedvelt hőse Héraklész. A 10. olümpiai ódában beszél el Pindarosz, hogy feldúlta Éliszt, s megölte a Molionokat, majd az ott elejtett zsákmányt Olümpiában Zeusznak áldozta, és a költő szerint állította fel tiszteletére a nagy nemzeti versenyjátékokat.³¹ A 3. olümpai óda (ahogy jeleztük) pedig éppen a héraklészi tettet szövi bele az ódába. Idéztük már Csengery tartalmi összefoglalóját, de szemléletes lesz fordításában magyarul is közölni az 1. *Antistrophe* és *Epodos*, valamint a 2. *Strophe* szövegét. Megjegyzendő, hogy Fábchich is fordítja a 3. olümpiai ódát.³² Berzsenyi, ha ismerte is a nehézkes szöveget (amely legalább ráirányította az ódára a tekintetét), talán latinra fordított szövegeket is figyelembe vett.

³⁰ KERÉNYI: 1977. 279. [Elektronikus kiadás: 198.]

³¹ L. erről a 3. strófát és antistrófát: PINDAROS–CSENGERY, 1929. 104.

³² FÁBCHICH, 1804. 16–18.

ΠΙΝΔ. ΟΛ. ΕΙΔ. Γ.

23

Ζευχθέντες ἐπὶ σέφαισι
 πρῶτον ἐντί μιν θεὸν μάστιγι χεῖρος,
 φόρμιγγά τε ποικιλόχαρην,
 καὶ βοῶν αὐλῶν, ἐπέων τε δέσιον,
 Αἰνησιδάμου
 παιδὶ συμμίζειν πεπόντους.
 ἄ, τε Πίπτε με γωνεῖν, τὰς ἀπὸ
 Δεῦμοσι-νίσουσι τῶν ἀνθρώπων
 ἀοιδῶν.

ἔπω. κ.ά.θ.

ὅ πινι κραίνων ἐφετμῶς
 Ηρακλῆος πρῶτος ἄρχος
 ἄτρεπῆς ἐλλανοδίκας βλεφάρων
 αἰτωλὸς ἀνὴρ ὑψόθεν,
 ἀμφὶ κόμαισι βάλοι γλαυ-
 κόχροα κόσμον ἐλαίας, τάν ποτε
 Ἴστρου ἀπὸ σκιαρῶν παγῶν ἐνεκτε
 Ἀμφιτρωνιάδας,
 μνάμα τῆ ἐλυμπία κάλλιπον ἄθλων.

ερωφῆ β. κ.ά.θ.

δ᾽ ἄμιον ὑπερβορέων πείρας, Ἀπόλλ-
 λῆνος θεράποντα. ὄγε
 πρὸς Φρονίαν, Διὸς αἰτικῆ πειρῶν ἀκα-
 ἄλσθ σκιερὸν τε φύτευμα,
 ζῶν ἀνθρώπων, σέφαιον τ᾽ ὄρε-
 ἤδη γὰρ αὐτῶν (ἴας.
 πατρὶ μέν βαμῶν ἀγοδιέν-
 των, διχομύων ὄλον χρυσάρεατος
 scatis patri, plena luna, aureo curru [vecta] B 4

nexa corolla exigunt
 à me hoc diuinitus
 structum debitum, et
 tharamq; variè sonan-
 tem, & clamorè tibia-
 rû, & carminum stru-
 cturâ filio AEnesida-
 mi cômiscere decen-
 ter: Pisâq; [exigit] me
 celebrate, à qua diui-
 nitus data veniunt ad
 homines carmina.

*quibuscûq; exequens
 iussa Herculis antiqua
 verus iudex cerrami-
 nis AEtolus vir super
 palpebras circum po-
 fuerit comis decus
 oliuae glauæi coloris:
 quam aliquando Istri
 ab opacis fontibus at-
 tulit Amphitryonia-
 des, monumentû pul-
 cheirimotû apud O-
 lympiam certaminû:
 *populo Hyperbore-
 orum quam petua-
 sisset, Apollinis culto-
 ri. Ipse amica cogitâs,
 Iouis petit luco om-
 nes excipiente vmbro-
 samq; plantam cômuni-
 nem hominibus, coro-
 namque virtutis. Jam
 enim ab ipso aris fa-

Az 1567-es kiadás általunk kiemelt görög–latin szövege Pindarosz 3. olümpiai ódájából

Nézzük azonban a pindaroszi óda (a 3. olümpiai vers) részleteit magyarul!

1. ANTISTOPHE

A diadalmi szép koszorú hajfürjei közzé fonva kívánja
 Végzenem istenek-adta tisztemet.

Hogy lantnak a tarka szavát, fuvolának a hangjait és a művészi

[beszédet

*Ainesidamos fiának illően vegyítsem össze, mint azt Pisa kívánja,
Honnan az emberekhez szálldos az isteni ének;*

1. EPODOS

*Amidőn a versenybíró, akit Etolia szült
Teljesítve Herakles régi szavát a kékes olajkoszorút
Fürtjei közé fonja a diadalt kivivónak,
Melyet egykor az Istros árnyas kútfejtől hozza Amphytrion
Sarja, Olympia versenyinek legszebb díszéül.*

2. STROPHE

*Mert a hyperboreus-népet, mely Apollon híve, szelíd szava ráveszi
[menten.*

*Adjanak át neki egy lombos növényt
Díszére Zeus ligetének, hogy koszorút kaphasson a férfiderékség
Már áll Zeus atyja szent oltára s a Hold aranyos kocsiján
[tovaszállva az éjben
Hónap derekén telt arca sugáiraival beragyogta.³³*

A kiemelt sorok teljes mértékben megvilágítják a Berzsenyi vers 10. sorát: „Izzadt fürteimen szent olajág lebeg”. A versrészletekből ugyanis kiderül, hogyan értendő a Berzsenyi-verssor: az olajágot (koszorút) a hajfürtök közé tűzték, fonták, amellyel a férfiderékséget jelölték.

Említettük, hogy Berzsenyi nem tudott görögül, viszont jeleztünk olyan göttingeni, a klasszika-filológus Heyne neve fémjelezte kiadásokat (*Pindari carmina ex interpretatione latina emendatiore* (curavit Christian Gotlob Heyne, Göttingae et Gothae, 1774), amelyek latin prózafordításban közölték Pindaros verseit. Az itt latinul olvasható kifejezések visszaadják a görög sorok értelmét, amelyek jelzik, hogy a *fürteimen szent olajág lebeg*-kifejezés interpretációjukra utal. Így a *comum ornantem* vagy a „*palpebrarum comas alte cingit glauci colore decore olivae*”, vagy éppen a „*Jovis hospitali luco umbrosum germen, hominibusque simul virtutis coronam*”³⁴ kifejezések megszólalhattak Berzsenyi vesének 10. sorában a jelzett módon.

Ennél bizonytalanabb Fábchich értelmezésének jobbítása, ugyanis ő magyarra a jelzett pindaroszi helyeket így fordítja: „Ezt mivel emlegetik zöld koszorúba kötött Sörények”; „Az szömhéja fölül kékes olaj bogot / Ha körül borít

³³ PINDAROS–CSENGERY: 1929. 56–57. A kiemelések tőlem, T. S. A.

³⁴ PINDAROS–HEYNE: 1774. 7. Az 1547-es kiadás képként közölt szövegrészében pl.: „*exequens iusta Herculis antiqua verus iudex certaminis Aetolus vir super palpebras circum posuerit comis decus olivae glavei coloris.*”

hajára.”³⁵ Úgy tűnik, a sorokat illetően ennél Berzsenyinek alaposabb ismeretei voltak.

Visszatérve a versszakhoz: a 11–12. sor, a görög atlétáknak az ismeretlenségből ismertté válását s ünneplésének képét folytatva, utal neve és hírneve öröklétének megteremtésére: „*Nevem' kiküzdém a' homályból, / 'S általadám maradékaimnak.*” A homály utal az ismeretlenségre: hiába fedezte fel Kis János verseit s küldte el Kazinczynak (1808), még akkor kötete sem jelent meg (majd 1803-ban), Prónay köszöntése és az ünneplés kellett ahhoz, hogy úgy érezze, megilleti a *poéta* neve. Ahogy jeleztük és ismert, nemcsak a poéta által megörökített tettek, jeles férfiak híre lesz örök, hanem a megörökítőé, a költőé is. Erre utal, hogy a hírnév *maradékait*, utódait is fénnel fogja eltölteni. Nemcsak nevét, de hírnevét is őrizhetik maradékai, felnézve ősükre.

A költői győzelem mámore szinte kirepíti a költőt a valóból, s magasabb létforma felé tör, az ihlet (*enthusiazmus*) ragadja magával a következőkben.

Összegzésképpen

Úgy véljük, Berzsenyi Horatius költészetén keresztül ismerte meg a görög lírát s szerzett ismereteket, bár kétség kívül úgy tűnik, annak alapján ki is egészítette tudását. Jelenkori hőségének kiválasztását s dicsőítését e versben, amely tudjuk, ünnepi alkalomhoz, költőként való köszöntéséhez kapcsolódott, a pindaroszi költészet reminiszenciáinak felhasználásával készült. A versben, a pindaroszi–horatiusi eszménynek megfelelően a dicsőítés nemcsak Prónay Sándorra terjed ki, hanem leginkább önmagára, akit a görög agónokat megillető módon avat győztesse egy fiktív, imaginárius valósághoz kötődő olümpiai versenyen. Ennek fizikai képe is megjelenik a 3. strófában: a győzelem jutalmat s a név megmaradását hozza. Berzsenyinek, ha máshonnan nem (de feltételezzük, hogy ismeretei bővültek), iskolai tanulmányai biztosan nyújtottak némi ismeretet Homérosz *Íliászáról*,³⁶ amelyben a görög arisztokrácia világában a legfőbb értéknek a harci dicsőséggel megszerezhető *hírnév* (κλεος) számított, amely a közösség elismerése volt. Ritoók Zsigmond *Fokozatok a görög epika fejlődésében* című tanulmányában beszél az ún. *hírnév-költészet*ről, amelynek lényege, hogy fennmaradjon az ősök neve; annak „fennmaradása az utódok ajkán ősök és utódok közös érdeke, hiszen az elhaltak így élnek tovább haláluk után is, az élők így érnek el újabb sikereket az ősök megújuló ereje által”.³⁷ Maga a *hírnév* az *Íliász* és az *Odüsszeia* alapján valamilyen cselekedettel szerzhető meg (így elsősorban hőstettel [Íl. 4. 169.; 5. 3. 293. stb.] vagy sportbéli teljesítménnyel (*Od.* 8. 147.), vagyis elsősor-

³⁵ FÁBCHICH: 1804. 17.

³⁶ Erről l. RITOÓK Zsigmond: *Homéros Magyarországon*, Kalligram, Bp., 2019., különösen a *Homéros mint a studia humanitatis része*, 41–48.

³⁷ RITOÓK Zsigmond: *Fokozatok a görög epika fejlődésében*. In: KÓSA László, szerk., *Népi kultúra – népi társadalom*, Akadémiai, Bp., 1975. 103–116., itt: 105. Újra kiadva: UÓ: *Vágy, költészet, megismerés. Válogatott tanulmányok*, Osiris, Bp., 2009. 32–42.

ban versenyszerű cselekedetekkel. Érdemes idézni bővebben is az *Odüsszeia* jelzett szövegrészletét, ahol Alkinoosz fia így szól Odüsszeuszhoz (145–148., magyarul idézzük):

»Rajta, te is, vendég atya, kísérelj meg a versenyt,
hátha tanultad a módját. Illik is értened ehhez:
mert hisz a férfinak mi sem ad több hírt, amíg élhet,
mint mi dicsőséget lábbal, vagy kézzel elérhet.«³⁸

E sorok utalnak a hírnévre, s tudjuk, hogy a κλεος szoros kapcsolatban áll az αρετηvel, vagyis a *kiválósággal*.³⁹ Minden bizonnyal tehát ez a homéroszi hagyomány az alapja Pindarosz versenyfutások, kocsiversenyek, birkózások stb. győzteseit megörökítő ódáinak, ahol a *szó funkciója* mögött a költő áll, így egyként híres lesz a megörökítő és a megörökített.

Berzsenyi versének situációja kicsit más: a dicsérő versnek induló ódában önmaga jelenik meg *győztesként*, önmaga áll a vers középpontjában mint költő, aki az „ismeretlenség” homályából elismerésével kilépett és felmagasztosult. Ezt jelzi az atléta győzelmét megjelenítő hasonlat, amelynek pózában tetszeleg a poéta. Mivel mindez Prónay Sándornak köszönhető, nem marad el neki és családjának felmagasztalása sem. A tiszta *virtus* eszménye testesül meg benne, aki apja és apósa nyomdokain jár magasztos dolgokban: a haza, a nyelv és a tudomány ügyében.

A Maecenas–Horatius viszont imitáló versben a végén közös *áldozásra* hívja Prónayt, amelyben (ugyancsak Horatius alapján) egyrészt kettejük társadalmi pozíciójából (magas hivatalviselés és a hivatal felé tekingető gazdálkodó nemes), másrészt a művészet és irodalompartoló, valamint a költő kettősségéből adódóan írja le az istennek teendő áldozatot. Prónay előkelősége nemes és drága áldozatokat (állatokat és luxuscikkeket) kíván, míg a poéta áldozati tárgya az egyszerűségre és a szerelmi költészetre utaló mezei virágból kötött koszorú.

Berzsenyi a verssel pindaroszi vers hősévé teszi önmagát és Prónayt is, kora héroszává avatva a politikai pályát futó, s a tudományok s a művészetek iránt fogékony hazafit.

³⁸ HOMÉROSZ: *Íliász, Odüsszeia, homéroszi költemények*, ford. DEVECSERI Gábor, Pantheon, Bp., 1993. 548. Görögül: „»δεῦρ' ἄγε καὶ σὺ, ξεῖνε πάτερ, πείρησαι ἀέθλων, / εἴ τινά που δεδάηκας· ἔοικε δέ σ' ἴδμεν ἀέθλους. / οὐ μὲν γὰρ μείζων κλέος ἀνέρος, ὄφρα κεν ἦσιν, / ἢ ὅ τι ποσσὶν τε ἐξῆ καὶ χερσὶν ἐῆσιν.«”

³⁹ L. RITOÓK Zsigmond: *Homérosi erkölcsi értékek és a kérők beszéde*. In: UÓ., 2009. 58–63., itt: 58–59.



Corwin Knapp Linson (1864–1934), Pindaros, a költő. Játékok Olümpiában (1896)

Irodalom

- ADORJÁNYI Zsolt: *Szem és tekintet Pindaros költészetében*, Argumentum, Bp., 2014.
- BARTHA György, *Fábchich József élete és munkái*. In: Magyar Sion, 1899. 513–550.; 593–615.; 675–704.
- BENEDICTUS: *Pindarus*, 1620.
- CZUCZOR Gergely–FORAGASI János: *A magyar nyelv szótára*, 1–6. Bp., 1862–1874.
- FÁBCHICH József, *Pindarus*, Győr, 1804.
- FÓRIZS Gergely, *Adalékok Berzsényi líceumi kapcsolataihoz*. In: DEVESCOVI Balázs–SZILÁGYI Márton–VADERNA Gábor szerk.: *Kolligátum. Tanulmányok a hetvenéves Bíró Ferenc tiszteletére*, Ráció, Bp., 2007.
- FÓRIZS Gergely, s. a. r.: *BERZSNEYI Dániel levelezése*, Editio Princeps, Bp., 2014.
- HAMBERGER, Georg Christoph: *Kurze Nachrichten von den vornehmsten Schriftsteller*, 1766
- HEYNE, Christian Gottlob (curavit): *Pindari carmina ex interpretatione latina emendatiore*, Gottingae et Gothae, 1774.
- HOMÉROSZ: *Íliász, Odüsszeia, homéroszi költemények*, ford. DEVECSERI Gábor, Pantheon, Bp., 1993.

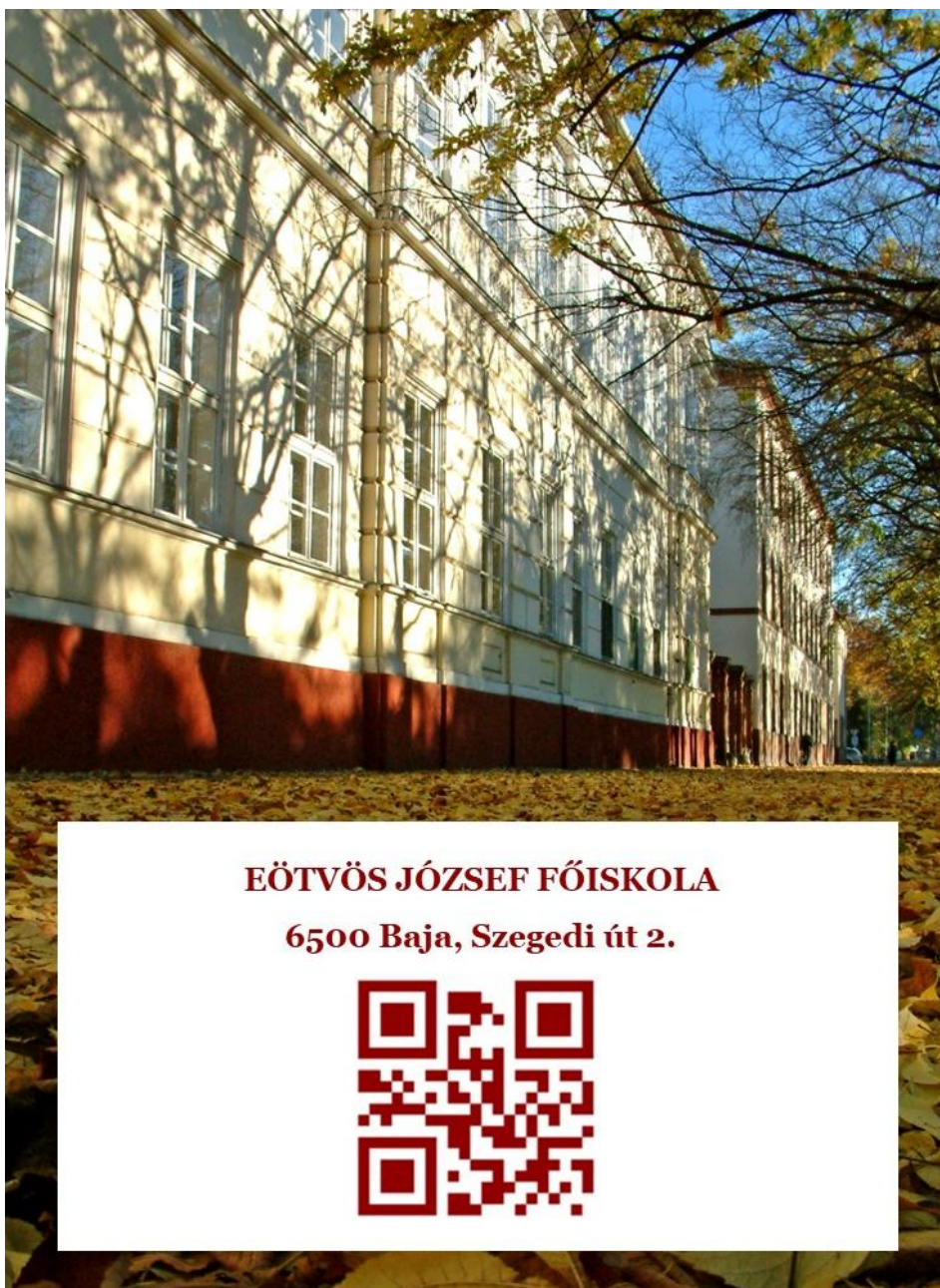
- HORATIUS, Quintus, *Flaccus összes versei*, s. a. r., BORZSÁK István, Corvina, Bp., 1961.
- HORVÁT Elek: *A' szép tudományok ismértetése*, Pesten 1836.
- HORVÁT Endre, *Köszögi Fabchich József*. In: *Tudományos Gyűjtemény*, 1829/1. 54–68.
- KERÉNYI Károly, *Görög mitológia*, Gondolat, Bp., 1977. Elektronikus kiadás, 2010.
- MERÉNYI Oszkár, s. a. r.: *Berzsényi Dániel költői művei*, Akadémiai, Bp., 1979.
- NYÁRY Krisztián: „Nincs tulajdon kecsék híján...” (*Fábchich József poétikája*). In: *Irodalomtörténet*, 1994/1–2. 157–173.
- PAUSZANIASZ, *Görögország leírása*, I. Attraktor, Máriabesnyő–Gödöllő, 2008
- PINDARI Carmina, edidit Gottlieb Heyne, *Gottingae, 1773*.
- Q. Horatius Flaccus. Ex fide, atque auctoritate complurium librorum manu scriptorum, opera Dionysii LAMBINI emendatus*, Lutetiae, 1566.
- Quinti Horatii Flacci Opera. Interpretatione et notis illustravit Ludovicus DESPREZ, in usum Serenissimi Delphini*, Londini, 1762.; Budae, 1817.
- RITOÓK Zsigmond: *Homéros Magyarországon*. In: *Kalligram*, Bp., 2019.
- RITOÓK Zsigmond: *Fokozatok a görög epika fejlődésében*. In: KÓSA László, szerk., *Népi kultúra – népi társadalom*, Akadémiai, Bp., 1975. 103–116. Újra kiadva:
- RITOÓK Zsigmond: *Vágy, költészet, megismerés. Válogatott tanulmányok*, Osiris, Bp., 2009.
- VADERNA Gábor, *A temető kert költője. Sztoicizmus és epikureizmus Berzsényi Dániel költészetében*. In: SZŰCS Zoltán Gábor–VADERNA Gábor, szerk.: *Nympholeptusok. Test, kánon, nyelv és költőiség problémái a 18–19. században*, L'Harmattan, Bp., 2004. 177–209.

Abstract

Based on a poem by Dániel Berzsényi to Sándor Prónay, we can report not only on his succession to Horace, but also on the influence of the Greek poet admired by the Roman poet Pindaros, whose primary source is the Roman poet, but we cannot rule out the surfaceizing mood of the age.



Arion a költő megmenekül a delfin hátán (18. századi francia rézmetszet – részlet)



EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA

6500 Baja, Szegedi út 2.



DANUBIUS NOSTER

SZERZŐINKRŐL

ACKERMANNÉ KELŐ Kamilla, főiskolai tanársegéd
KRE Tanítóképző Főiskolai Kar, Pedagógusképző Intézet, Nagykőrös
kelo.kamilla@kre.hu

BAKONYINÉ DR. KOVÁCS Bea PhD, főiskolai docens
EJF, Pedagógusképző Intézet, Baja
bakonyine.kovacs.bea@ejf.hu

DR. BUZÁS Zsuzsa PhD, főiskolai adjunktus
KRE Tanítóképző Főiskolai Kar, Pedagógusképző Intézet, Nagykőrös
csontosne.buzas.zsuzsa@kre.hu

CSIHA Tünde Noémi, nyelvtanár
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar,
Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet, Sopron
csiha.tunde@gmail.com

DR. CSONTOS Tamás PhD, főiskolai adjunktus
KRE Tanítóképző Főiskolai Kar, Pedagógusképző Intézet, Nagykőrös
csontos.tamas@kre.hu

FEHÉR Ágota, egyetemi tanársegéd
KRE Tanítóképző Főiskolai Kar, Pedagógusképző Intézet, Nagykőrös
feher.agota@kre.hu

FÜLÖP Zoltán Ottó, PhD doktorjelölt
ELTE BTK Történelemtudományi Doktori Iskola, Budapest
bombonera29@gmail.com

IZSÁK Bálint István, PhD doktorandusz, főiskolai tanársegéd
ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest;
EJF, Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Intézet, Baja
izsak.balint@ejf.hu

DR. KELEMEN Judit DLA, egyetemi docens
Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campus,
Humán Tudományok Intézete, Sárospatak
kelemen.judit@uni-eszterhazy.hu

DR. HABIL. KLEIN Ágnes PhD, egyetemi docens
PTE KPVK, Illyés Gyula Pedagógusképző Intézet, Szekszárd
klein@kpvk.pte.hu

DANUBIUS NOSTER

SZERZŐINKRŐL

DR. HABIL. MÁRKUS Éva PhD, egyetemi docens
ELTE TÓK, Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Budapest
markus.eva@tok.elte.hu

MARÓDI Ágnes, PhD doktorandusz
SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged
agimarodi@gmail.com

MESTERHÁZY Helga, doktorandusz
Soproni Egyetem
Roth Gyula Erdészeti és Vadgazdálkodási Tudományok Doktori Iskola, Sopron
mesterhazy.helga@phd.uni-sopron.hu

Morana PLAVAC, lektor
EJF, Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Intézet, Baja
Morana.Plavac@ejf.hu

DR. PODLOVICS Éva Livia PhD, egyetemi adjunktus
Eszterházy Károly Egyetem
Sárospataki Comenius Campus, Humán Tudományok Intézete, Sárospatak
podlovics.eva@uni-eszterhazy.hu

FSZETTELE Katinka, főiskolai tanársegéd
EJF, Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Intézet, Baja
szettele.katinka@ejf.hu

DR. SZÓCS Krisztina PhD, főiskolai docens
EJF, Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Intézet, Baja
szocs.krisztina@ejf.hu

DR. TOLNAI Ágnes PhD, egyetemi docens
KRE Tanítóképző Főiskolai Kar,
Gyakorlati és Továbbképzési Intézet, Nagykőrös
tolnai.agnes@kre.hu

DR. TOMA Kornélia PhD, főiskolai docens
Eszterházy Károly Egyetem
Sárospataki Comenius Campus, Humán Tudományok Intézete, Sárospatak
toma.kornelia@uni-eszterhazy.hu

DR. HABIL. TÓTH Sándor Attila PhD, főiskolai tanár
SZTE JGYPK, API, Szeged – EJF, Pedagógusképző Intézet, Baja
toth.sandor.attila@ejf.hu

