

ACTA ACADEMIAE NYIREGYHAZIENSIS
3.

**INTER- ÉS
MULTIDISZCIPLINÁRIS
KUTATÁSOK
A NYÍREGYHÁZI EGYETEMEN**

Nyiregyháza, 2019

ACTA ACADEMIAE NYIREGYHAZIENSIS

3.

**INTER- ÉS MULTIDISZCIPLINÁRIS
KUTATÁSOK
A NYÍREGYHÁZI EGYETEMEN**



ACTA ACADEMIAE NYIREGYHAZIENSIS

3.

**INTER- ÉS MULTIDISZCIPLINÁRIS
KUTATÁSOK
A NYÍREGYHÁZI EGYETEMEN**

Szerkesztette:
Kovács Zoltán

Nyíregyháza, 2019

Acta Academiae Nyiregyhaziensis
A Nyiregyházi Egyetem sorozata
3. kötet

Inter- és multidiszciplináris kutatások a Nyiregyházi Egyetemen

Szerkesztő:
Kovács Zoltán

Sorozatszerkesztő:
Kovács Zoltán, Minya Károly

Szakmai lektorok:

**Almássy Zsuzsanna, Bényei Tamás, Brezsnnyánszky László, Csepregi Márta,
Domonkosi Ágnes, Fertő Imre, Imre Angéla, Kiss Tamás, Lakatos Gyula,
Lengyel Antal, Simigné Fenyő Sarolta, Szilágyi Barnabás, Szűcs Lászlóné
Siska Katalin, Terdik Szilveszter, Tőkés Tibor, Varga Beatrix, Vargáné
Balogh Judit**

Felelős kiadó:
Kvancz József

Tördelőszerkesztő:
Fancsek Krisztina

© Nyiregyházi Egyetem
© A szerzők

ISSN: 2416-2981
ISBN: 978-615-5545-79-5

Nyomdai munkálatok:
IMI Print Kft., Nyiregyháza
Felelős vezető:
Nagy Imréné

Nyiregyháza, 2019

TARTALOM

Előszó	7
ANTAL TAMÁS Az anyagkíméletes és költséghatékony szárítás kutatásának jelenlegi helyzete	9
ASZALÓS ÉVA Mazarin államminiszter reformált kisebbséggel kapcsolatos politikája az angol–francia külpolitika tükrében	19
BARABÁSNÉ KÁRPÁTI DÓRA – CSÁKNÉ FILEP JUDIT A tanári kompetenciamérés lehetőségei a Nyíregyházi Egyetem közgazdásztanár-képzésében	33
EGRI IMRE A 4.0 ipari (informatikai) forradalom hatása az oktatásra	47
HEGEDÜS LÁSZLÓ ZSIGMOND Fogyasztási és megtakarítási helyzetkép Magyarországon a 2010-es évek végén	59
HOLLÓSI HAJNALKA – VINCZE TAMÁS Van-e szükség rendszerezett szakmai etikai ismeretekre a XXI. századi tanárképzésben?	69
HUSZTI ILONA Observation Tasks as used in Pre-service English Teacher Training	81
IMRE RUBENNÉ Megszólításformák Móricz Zsigmond „Sári bíró” című vígjátékában	93
KISSNÉ RUSVAI JULIANNA „Egy messze földről jött levél”	109
KOMÁROMI ISTVÁN Iskola, élményalapú tanítás-tanulás és turizmus	117

LUKÁCS BÉLA Different Conceptual Metonymies in English and Hungarian Idioms Involving Red, Blue and Green	145
MAKSZIM GYÖRGYNÉ NAGY TÍMEA A vállalkezési térszerkezetet központba állító telephelyelméletek kritikai értékelése	161
MÓNUS FERENC – KISS FERENC Fenntarthatóságra nevelés a Nyíregyházi Egyetemen	173
NAGY ZSUZSANNA A többtényezős termékenység regionális különbségei: konvergencia vagy divergencia?	189
PUSKÁS BERNADETT A tájábrazolás jelentésbeli változásai a Kárpát-vidék ikonfestészetében	199
SCHÉDER VERONIKA A lépő ló mozgásának hatása a lovon ülő ember hangképzésére	209
SZEGEDI ATTILA – KOVÁCS ZOLTÁN Veszteségcsökkentési lehetőségek vizsgálata a Powershift nyomatékváltók tengelykapcsolóinál	223
SZOBOSZLAY GYÖRGY Magányos terroristák, fantom sejtek: A XXI. századi terrorizmus a Leaderless resistancekontextusban	233
TUKACS TAMÁS Az átmenet rítusai: az ajtó- és a függönymotívum szerepe két elbeszélő szövegben	245
VASS VIVIEN – FIGULA ERIKA A modellek önértékelése és társ elutasítási érzékenysége	257

ELŐSZÓ

Az *Acta Academiae Nyiregyhaziensis* tudományos periodika harmadik kötetét tartja kezében az olvasó. Örömmel, büszkeséggel és egyben elfogultsággal ajánlom minden érdeklődőnek ezt a kötetet, büszkeséggel azért is, mert névadója vagyok ennek a Nyíregyházi Egyetemen időszakosan megjelenő tudományos kiadványnak. Nem volt nehéz dolgom néhány éve a névadással, hiszen a Nyíregyházi Egyetem egyik jogelőd tanárképző intézménye *Acta Academiae Paedagogicae Nyiregyhaziensis* néven adott ki hasonló kötetet 1965–1996 között, mely időszakban 13 különböző évben összesen 73 jelent meg. Elfogult vagyok azért, mert tudományos pályám elején, 1990-ben három közleményem is megjelent itt kollégáimmal, és ez a kiadvány kiváló lehetőséget nyújtott akkor az első szárnypróbálgatásokhoz.

1998-tól *Acta Mathematica Academiae Paedagogicae Nyiregyhaziensis* néven ad ki kiadványt egyetemünk jogelődje, melynek eddig összesen 38 angol nyelvű száma érhető el 18 évfolyam keretein belül. 2001–2007 között *Természettudományi Közlemények* címmel adott közre 7 tudományos cikkgyűjteményt a Nyíregyházi Főiskola Természettudományi Főiskolai Kara – tudtam meg Bordé Katalin könyvtáros kolléganőmtől.

2015-ben jelent meg az *Acta Academiae Nyiregyhaziensis* első kötete „Az applikáció vonzerejében” alcímmel Kukla Krisztián, Kerülő Judit és Kerekes Benedek szerkesztésében 26 tudományos közleményt tartalmazva, majd 2018-ban a második, „Elméleti és gyakorlati kutatások a Nyíregyházi Egyetemen” alcímet viselve, 17 tanulmányt magába foglalva, Kerülő Judit és Kerekes Benedek szerkesztésében.

Jelen kötet – mely harmadik a sorban – az „Inter- és multidiszciplináris kutatások a Nyíregyházi Egyetemen” alcímet kapta, 20 publikációt tartalmaz, melyből kettő angol nyelven olvasható, megerősítve azt a hagyományt, hogy egyetemünk kiadványaiban nem csak magyar nyelven jelennek meg közlemények. Minden értelemben találó a harmadik kiadvány alcíme. Végiglapozva a kötetet rögtön feltűnik, hogy rendkívül sokszínű, és visszatükrözi a Nyíregyházi Egyetem sokoldalú oktatási és kutatási tevékenységét. Találunk benne agrárműszaki, műszaki, pedagógiai, politológiai, irodalomtudományi, gazdaság- és társadalomtudományi, egyházművészeti, pszichológiai, valamint lingvisztikai jellegű dolgozatokat egyetemi, gyakorlóiskolai, valamint más intézetekben dolgozó hazai és külhoni kollégáink legújabb kutatási és fejlesztési eredményeivel. Mindez nem lehet meglepő annak tükrében, hogy egyetemünkön hét tudományterülethez kapcsolódva huszonnyolc tudományágban folyik oktatási, kutatási és kutatásfejlesztési tevékenység.

A kötet dr. Kovács Zoltán és dr. habil. Minya Károly gondos szerkesztésével készült, színvonalát 17 lektorunk szakszerű bírálata emelte, akiknek a munkáját ezúton is köszönjük.

Prof. Dr. habil. Simon László
az MTA doktora, a Tudományos Tanács elnöke

Nyíregyháza, 2019 októbere

ANTAL TAMÁS

AZ ANYAGKÍMÉLETES ÉS KÖLTSÉGHATÉKONY SZÁRÍTÁS KUTATÁSÁNAK JELENLEGI HELYEZTE

Absztrakt

A fogyasztói társadalom egyre inkább olyan ételeket igényel, amelyek előmozdítják az egészséges táplálkozást. Szükség van olyan szárított termékekre, amelyek megjelenése és kémiai összetétele hasonló a nyersanyagéhoz. Mindez ma csak néhány szárítási módszerrel valósítható meg. A fagyasztva szárítás jelenleg a legkíméletesebb szárítási módszer hőérzékeny anyagok dehidráálására. Azonban a liofilizálás az egyik legdrágább tartósítási eljárás. Olyan szárítási módszereket kell kidolgozni, amelyek kiváló minőségű és viszonylag olcsó végtermékeket eredményeznek. A hibrid szárítás megfelel a fent leírt követelményeknek. A hibrid szárítás ígéretes megoldás, ebben az esetben két vagy több szárítási eljárást kombinálunk. Jelenleg még ipari méretekben sem alkalmazzák ezeket a technikákat széles körben. Ebben a tanulmányban összefoglaltam a kombinált szárítás kutatási eredményeit, amelyek nemzetközileg ismertté váltak. Bemutatom továbbá a Nyíregyházi Egyetemen megvalósított kutatási eredményeket, amelyek az anyagtakarékos és költséghatékony szárítás fejlesztésével kapcsolatosak.

Abstract

Consumer society is increasingly calling for foods that promote healthy eating. There is a need for dried products whose appearance and chemical values are similar to raw materials. All this is accomplished today with only a few drying methods. Freeze drying is currently the gentlest drying technique for dehydrating heat-sensitive materials. However, freeze drying is the most expensive preservation process. It is necessary to develop drying methods which produce high quality and relatively cheap final products. The hybrid drying corresponds to the requirements described above. Hybrid drying is a promising approach when combining two or more drying processes. Even in industrial sizes, these techniques have not yet been widely applied. In this study, we have summarized the research results of combined drying, which have become known internationally. In addition, we will present the research results realized at University of Nyíregyháza, which are related to the development of material-saving, cost-effective drying.

1. Bevezetés

A szárítás olyan „posztharveszt” (betakarítás utáni) technológia, melynek célja, hogy a művelet végén a nyersanyag a minőségét megőrizze, emellett tárolásra alkalmas állapotra hozza, s az eltarthatóságot hosszú időre romlás nélkül biztosítsa.

A 21. században egyre nagyobb az igény az olyan tartósított termékek iránt, melyek hónapok, akár évek után is hasonló minőségi értékekkel rendelkeznek, mint az alapanyag. A megváltozott életmód miatt nő a kereslet a fagyasztva szárí-

tott étrend-kiegészítők, a funkcionális élelmiszerek és a gyógykészítmények, valamint az ún. sport food iránt. Az egészséges táplálkozáshoz két fontos feltételnek kell teljesülnie: az egyik a kiváló alapanyag, a másik a kiváló minőséget biztosító feldolgozási eljárás. Hazánk élelmiszer-termelése mindkét feltételnek eleget tud tenni. Ennek ellenére a közvélemény-kutatások szerint az egészségtudatos táplálékbevitel nem jellemző a társadalmunkra.

Az élelmiszeripar fejlődéséhez elengedhetetlen olyan tartósító technológia alkalmazása, amely a jobb termékminőség, a rövid feldolgozási idő, az alacsony üzemeltetési költség jellemez, biztonságosan működtethető, és a káros környezeti hatásokat kiküszöböli.

A fagyasztva szárítás vagy más néven liofilizálás alapvetően megfelel a fent előírt kívánalmaknak, viszont Magyarországon az élelmiszeriparba történő bevezetése még várat magára (ehhez köze van a konzerv- és hűtőipar jelenlegi helyzetének is), bár vannak ígéretes kezdeményezések. További okok, hogy a berendezés beszerzési ára nagyon magas, a másik, hogy a szárítás üzemeltetési költsége (a szárítási idő és az energiafogyasztás) is igen jelentős.

A fagyasztva szárítás lényege, hogy a termékben lévő vizet megfagyasztjuk, és a jeget vákuumtérben elszublimáltatjuk. A liofilizálás jó választás élelmiszerek és hőérzékeny anyagok szárítására. A fagyasztva szárítás három műveletből áll: (1) az anyag fagyasztása; (2) az ún. első szárítási szakasz, ahol a kifagyott szabad víz elszublimál; (3) a második szárítási szakasz, itt a kötött víz (maradék nedvesség) eltávolítása történik meg, az ún. deszorpció által. A fagyasztva szárításkor a növényi (biológiai) eredetű anyag (a zöldség, a gyümölcs és a gyógynövény) nem veszít a tápértékéből, megőrzi vitamin-, fehérje-, szénhidrát- és ásványianyag-tartalmát, ízét, színét és állományát is. A berendezés működtetési ideje más szárítási módszerekhez viszonyítva hosszú – az iparban széles körben alkalmazott konvekciós szárítás négy-öttszöröse –, kb. 20-26 óra. Ez hozzájárul a végtermék magas eladási árához. A liofilizált szárítmány a legjobb minőséggel rendelkezik, de egyben a legdrágább is, viszonyítva más szárítási módszerekkel előállított szárítmányokhoz.

Viszonylag új kutatási területnek mondható az ún. kombinált vagy hibrid szárítási technológia. Ez azt jelenti, hogy két vagy több szárításra önállóan is alkalmas vízelvonási folyamatot kapcsolunk össze. A liofilizálás esetében ezért olyan módszerek kidolgozására van szükség, melyek meggyorsítják a fagyasztást, illetve a szublimációt úgy, hogy a szárítandó anyag szabad vizének eltávolítása egy másik szárítási eljárással – nagyobb száradási sebességgel jellemezhető – történik (meleg levegős, mikrohullámú vagy infravörös vízelvonással).

A hibrid szárítási technológia kidolgozása lehet a kulcsa a kíméletes és energiahatékony eljárásnak, mely relatíve olcsó, de tápértékben gazdag szárítmányt állít elő.

2. A költséghatékony és anyagkíméletes szárítási eljárások eredményeinek elemzése

Jelenleg nagyon kevés azoknak a tudományos közleményeknek a száma nemzetközi szinten, amelyek a fagyasztva szárítás meleg levegős, illetve infrasugaras szárítási eljárásokkal való kombinálásának vizsgálati eredményeit közli. Ugyancsak hiányos az a kutatási terület, amely vizsgálja a meleg levegős és infravörös elő- és fagyasztva utószárítás hatását a késztermékek kémiai, fizikai, mechanikai jellemzőire és a szárítási időre.

Raghavan et al. (2005) szerint a hibrid szárítás a legjobb lehetőség a szárítás energiaigényének csökkentésére és a termékminőség javítására.

Az alábbiakban ismertetném időrendi sorrendben azokat a tudományos eredményeket, melyek a hibrid vagy kombinált szárítás témakörében jelentek meg, és valamilyen módon a klasszikus fagyasztva szárítás működési idejét, villamosenergia-fogyasztását csökkentették, valamint a végtermék minőségét fenntartották vagy pedig fejlesztették.

Burgheimer et al. (1971) vizsgálták az infravörös sugárzás hatását a liofilizált marhahús szárítási idejére. Megállapították, hogy az infravörös szárítás hatására a liofilizálás száradási ideje 11 órától 7 órára csökkent.

Litvin et al. (1998) sárgarépaszeletek kombinált szárításával kísérleteztek. A minták 50%-os nedvességtartalmáig (nedves bázisban) fagyasztva szárítással történt a vízelvonás, majd ezt egy mikrohullámú kezelés követte ($t=50$ sec), és a maradék nedvességtartalmat légszárítással vagy vákuumszárítással távolították el. Az eredményeik szerint a hagyományos fagyasztva szárításhoz képest 50%-kal csökkent a működési idő.

Maskan (2000) fagyasztva szárított sárgarépát 40%-os nedvességtartalomig (nedves bázisban), majd mindezt mikrohullámú szárítás követte annak egyensúlyi nedvességtartalmáig. Összehasonlítva a hagyományos fagyasztva szárítással, a szárítási idő mintegy 3 órával csökkent, és a kombinált vízelvonással kezelt termék rehidrációs képessége pedig kismértékben csökkent.

Kumar et al. (2001) sárgarépa és sütőtök meleg levegős (konvekciós) elő- és fagyasztva utószárításával és annak felcserélésével csökkentették a termék szárítási idejét 50%-kal, minimalizálták a rendszer energiaszükségletét, míg a késztermék minőségét szinten tartották – a fagyasztva szárításhoz képest.

Xu et al. (2005) konvekciós fagyasztva szárítással tartósítottak bambuszrügymintákat. Megállapították, hogy ezzel a kezeléssel csökkent a szárítási idő, illetve kiváló fizikai és kémiai összetételű végterméket kaptak, viszonyítva a liofilizált mintákhoz.

Xu et al. (2006) kétfokozatú szárítási módszerrel (fagyasztva-konvekciós szárítás) szamócát dehidráltak. Az eredményeik szerint a száradási sebesség növe-

kedett, kedvezőbb színnel és érzékszervi jellemzőkkel rendelkezett a kétfokozatú szárítással kezelt minta, mint a konvekciós módszerrel tartósított.

Lin et al. (2007) megállapították jamszgyökér infravörös fagyasztva szárításánál, a minta színe kismértékben változott, a száradási sebesség növekedett a hagyományos fagyasztva szárításhoz képest. A rövidebb szárítási idő csökkentette a termék zsugorodását és javult a szárítmány rehidrációs kapacitása.

Duan et al. (2007) fejes káposzta mikrohullámú fagyasztva szárításával kísérleteztek. Mérési eredményeiket figyelembe véve a kombinált szárítással a hagyományos liofilizáláshoz képest felére csökken a kezelési idő a végtermék szignifikáns minőségi változása nélkül.

Reyes et al. (2008) többszörösen kombinált szárítással kísérleteztek, miszerint fagyasztva előszárítást és konvekciós utószárítást kombináltak mikrohullámú fluidizált ágyas szárítással. Kimutatták, hogy ezzel a módszerrel a hagyományos liofilizáláshoz képest 23-40%-kal csökken a szárítási idő.

Pan et al. (2008) infravörös elő- és fagyasztva utószárítással kísérleteztek kiváló minőségű és olcsó termék előállítása céljából. Megállapították a banán infravörös fagyasztva szárításánál, hogy a termék színe kedvezőbb lett, jobb omlóssági értékű, viszont nagyobb zsugorodással és alacsonyabb rehidrációval rendelkezett, mint a fagyasztva szárított termék.

Duan et al. (2010) tengeriuborka-alapanyag kombinált mikrohullámú-fagyasztva és hagyományos fagyasztva szárítását kutatták. Eredményeik alapján a mikrohullámú fagyasztva szárítás (MFD) kiváló alternatívája lehet az egyfokozatú liofilizálásnak. Mindezt arra alapozták, hogy az *MFD* 32%-kal kevesebb villamos energiát fogyasztott a liofilizáláshoz képest, ezenkívül nem változott (nincs szignifikáns különbség) a késztermék rehidrációs értéke, texturája, színe és aminosav-tartalma sem.

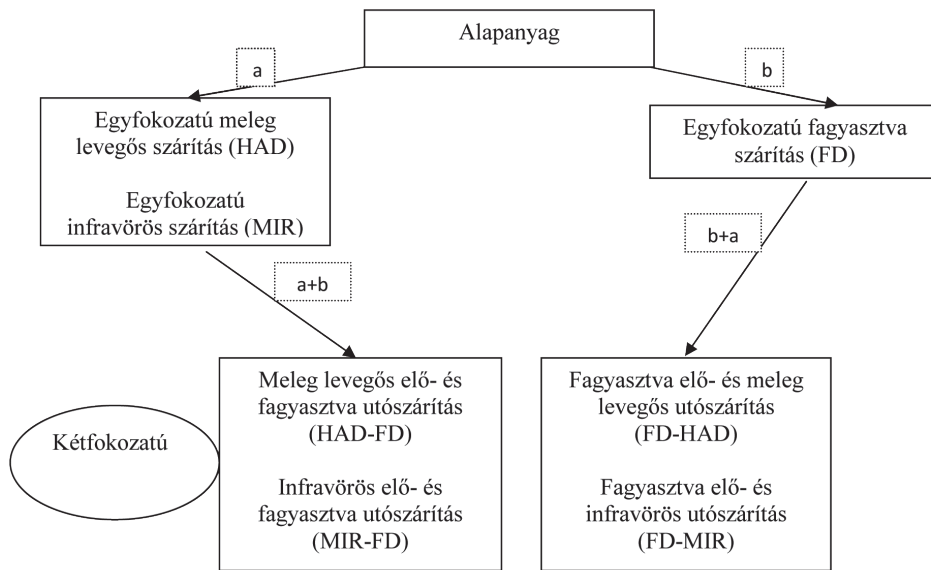
Lin (2011) az infravörös szárítás és a liofilizálás technológiák összekapcsolásával csökkentette a fagyasztva szárítás idejét, és javította a késztermék (édesburgonya) színét és a rehidrációját a klasszikus liofilizáláshoz képest.

Wang et al. (2015) gomba infravörös fagyasztva szárításakor megállapították, hogy mintegy 30%-kal csökkent a kezelési idő a liofilizáláshoz viszonyítva. Emellett kimutatták az infravörös előszárítás jótékony hatását, hiszen a termék aromamegtartása és a beltartalmi értékei nem változtak, viszont a rehidrációja csökkent.

3. A Nyíregyházi Egyetemen folyó szárítási kutatások eredményei

Az alábbiakban kívánom összefoglalni azokat a kombinált vagy ún. hibrid (meleg levegős fagyasztva szárítás, illetve infravörös fagyasztva szárítás) szárítási módszerekkel kapcsolatos tudományos eredményeket, melyek 2014–2017 között a Nyíregyházi Egyetem Műszaki és Agrártudományi Intézetében jöttek létre.

Az 1. ábrán felvázoltam a kutatócsoport által összeállított, ún. hibrid szárítási módok főbb lépéseit. Az egyfokozatú szárítási módszereket úgy kapcsoltuk össze, hogy a liofilizálást elő- és utószárításként is üzemeltettük. A kombinált szárítási eljárások eredményei az egyfokozatú fagyasztva szárításhoz lettek viszonyítva.



1. ábra: Az általunk kidolgozott kombinált szárítási procedúra vonalas vázlata

Forrás: saját szerkesztés

3.1. Az elért kutatási eredmények

1. A kutatási eredményeim által kimutattam, hogy a meleg levegős és az infravörös fagyasztva szárítás mintegy 15–72%-kal csökkenti a klasszikus fagyasztva szárítás villamosenergia-felvételét, viszont ezzel a hibrid szárítási módszerrel előállított végtermék minősége nem minden esetben éri el a vevők által preferált magas minőségi igényeket (elsősorban a texturális és a színeltérési értékek magasak).
2. Megállapítottam, hogy az *FD-HAD* (fagyasztva meleg levegős szárítás) módszer kedvezőbb üzemeltetési paraméterekkel jellemezhető a fordított megoldáshoz képest (*HAD-FD*, azaz meleg levegős fagyasztva szárítás).
 - Az alma *FD-HAD* szárítása esetében a mérések eredményei alapján mintegy 7,1%-kal csökkent a szárítási idő, a rendszer villamosenergia-fogyasztása pedig 8%-kal volt alacsonyabb a *HAD-FD* módszerhez képest. A szárított

- alma biokémiai minősége (C-vitamin- és polifenol-tartalom) több mint 20%-kal szignifikánsan csökkent a meleg levegős utószárítás hatására, ha a fagyasztva utószárítással összevetjük (Antal et al. 2014a).
- Ehhez hasonlóan a meggy kombinált szárításánál megállapítottam, hogy az *FD-HAD* módszer szárítási ideje 12,5%-kal, az energiaigény pedig 14,1%-kal volt kedvezőbb, mint az inverz (*HAD-FD*) megoldás, de a késztermék színében igen nagy eltérés mutatkozott a *HAD-FD* javára, emellett a *HAD-FD* módon szárított meggy texturális értéke 23,5%-kal alacsonyabbnak bizonyult az *FD-HAD* megoldáshoz képest. Ugyanígy a *HAD-FD* termék közel kétszer nagyobb mennyiségű nedvesítő közeget képes magába szívni, mint az *FD-HAD* szárítmány (Antal et al. 2014b).
 - A mérési eredmények alapján megállapítható volt, hogy a meleg levegővel történő kombinált szárítás befejezése a szárítási időre és az energiafogyasztásra kedvező hatású, viszont a termék minőségi szempontjait figyelembe véve nem mondható annak (Antal et al. 2014a).
3. Bebizonyítottam, hogy a blansírozással egybekötött fagyasztva elő- és konvekciós utószárítás (*BFD-HAD*) vízelvonási technológia alkalmazása megfontolandó szárítási eljárás lehet a fagyasztva szárítás helyett.
- A blansírozott alma 12 órás előszárítása a fagyasztva szárítóban, és 3 órás befejező szárítása a konvekciós szárítóban (*BFD-HAD4*) 75 °C-on mintegy 42%-kal csökkentette a rendszer energiafelvételét. Az egyfokozatú fagyasztva szárított (*FD*) termékhez képest a *BFD-HAD4* almaszárítmány organoleptikus értékei és színe megegyező volt, viszont a visszanedvesítés és a texturális értékek kedvezőbbnek bizonyultak (Antal et al. 2015).
4. A konvekciós fagyasztva szárítás (*HAD-FD*) esetében megállapítottam, hogy a szárítási módszerek csatlakozási pontjai lényegesen befolyásolják a szárítási időt és a rendszer villamosenergia-fogyasztását. A meleg levegős előszárítás kezelési idejének növelésével (2, 3 és 4 óra) a szárítási idő és a végtermék minősége csökken.
- A sárgarépa szárítása során a legkedvezőbb szárítási idővel és energiafogyasztással a 4 órás konvekciós előszárítás és a 8 órás fagyasztva utószárítás rendelkezik. A fizikai jellemzőket tekintve a 2 órás előszárítás a konvekciós szárítóban és liofilizálással (17 órás utószárítási idővel) előállított sárgarépa-szárítmány megközelítette a fagyasztva szárított sárgarépa minőségét (szín, rehidráció és textura) (Antal 2014).
 - A burgonya szárításánál azt állapítottam meg az eredmények alapján, hogy a villamosenergia-felhasználás eredményeit tekintve a legkedvezőbb paraméterekkel a 4 órás előszárítás a konvekciós szárítóban és 7 órás utószárítás a fagyasztva szárítóban rendelkezik, azaz 52,2 és 61,4%-kal csökkentve az *FD* szárítási idejét és az energiafelvételét. De nem szabad megfeledkezni a minőségről sem, a *HAD-FD* módszerrel elkészített minta texturális értéke

60,4%-kal emelkedett az *FD* mintához képest, amit nem tekinthetünk elfogadhatónak. Arról nem is beszélve, hogy a *HAD-FD* eljárással szárított termék színe barnult. A burgonya kíméletesebb dehidrációja (3 órás előszárítás a konvekciós szárítóban és 11 órás utószárítás a fagyasztva szárítóban) esetében a villamosenergia-felvétel 46%-kal csökkent, a texturális érték pedig 25,7%-kal degradálódott az *FD* anyaghoz képest, a termék külső megjelenése pedig megközelítette a kontroll (*FD*) színét (Antal et al. 2014c).

- Az alma meleg levegővel történő előszárításakor azt tapasztaltam, hogy 2 órától 3 órára növelve a kezelési időt további 17,6 és 22,2%-kal csökkentette a szárítási időt és a rendszer villamosenergia-felvételét, viszont a C-vitamin- és a polifenol-tartalom is csökkent 6,6 és 5,3%-kal (Antal et al. 2014a).
5. A mérési eredmények alapján megállapítottam, hogy az infravörös elő- fagyasztva utószárítás (*MIR-FD*) csatlakozás helye a szárítási görbén szignifikáns hatással van a kombinált eljárás villamosenergia-fogyasztására és a végtermék fizikai és kémiai összetételére.
 - A *MIR* előszárítási idő – 3, 4 és 5 min – növelése csökkenti a szárítás villamosenergia-felvételét 36,2, 45,1 és 45%-kal, de a *MIR-FD* hibrid eljárásról nem mondható el, hogy az előkezelési idő növelésével a termék minősége romlik. A kombinált szárításnál a *MIR* előszárítási idő növelése javítja a rehidrációt, a színeltérés változatlan marad, a textúra pedig kismértékben romlik. A csicsóka és az alma esetében kedvezőbb fizikai paramétereket (szín és rehidráció) kaptam az előkezelési idő 4 min-ről 5 min-re történő növelésének hatására (Antal–Kerekes 2015; Antal et al. 2017a).
 6. A vizsgált hibrid szárítási eljárások összehasonlítását elvégezve az infravörös fagyasztva szárítással (*MIR-FD*) kedvezőbb eredményeket kaptam, mint a *HAD-FD* esetében. A mérési eredmények alapján megállapítottam, hogy a *MIR-FD* módszerrel az energiafogyasztás és a végtermék minősége (szín, textúra, rehidráció és vízakaktivitás) kedvezőbb a *HAD-FD*-hez képest ugyanazon hőmérséklet-tartomány (65-70 °C) mellett az alma esetében (Antal–Kerekes 2015).
 7. Megállapítottam, hogy az infravörös előkezelés hőmérséklete 60 °C-nál és ideje 5 min-nél több nem lehet, mivel ezeknél a szárítási paramétereknél már a végtermék fizikai és kémia összetételében nagymértékű változás következik be (Antal–Kerekes 2015; Antal et al. 2017a).
 8. A mérési eredmények azt mutatták, hogy maximálisan 50-60 °C-os szárítóközeg hőmérsékletű és 4–5 min időtartamú infravörös előszárítással (*MIR-FD*) kezelt alma, csicsóka és körte hasonló fizikai és beltartalmi paraméterekkel rendelkezik, mint a fagyasztva szárított végtermék (Antal–Kerekes 2015; Antal et al. 2017a; Antal et al. 2017b).

9. A mérési eredmények alapján megállapítható volt, hogy a kombinált vízelvonási eljárások szárítási görbéi exponenciális (Henderson és Pabis, Page), Sigmoid és harmadfokú polinom matematikai modellekkel pontosan lekövethetőek, mindezt a statisztikai kiértékelésre használt mutatók ($R^2 > 0,95$; $RMSE < 0,163$) is alátámasztják (Antal–Sikolya 2016).
10. Megállapítottam a mérési eredmények alapján, hogy a *HAD* és a *MIR* szárítási görbén a csatlakozási pont helyét – ahol a kombinált szárítás második része folytatódik (FD) – a kritikus pont (görbületváltás) elérése előtt szükséges kijelölni még az állandó száradási sebességű szakaszban. Ennek oka, hogy a görbe inflexiós pontját követően a csökkenő száradási sebességű szakasz következik, ahol már a kötött víz eltávolítása történik. A hagyományos előszárítási módszerekkel (HAD, MIR) nagy energiaráfordítással távolítható el a maradék nedvességtartalom, mindez a termék minőségének romlásához vezet (zsugorodás, sejtösszeomlás, barnulás és a biokémiai komponensek vesztesége).

Ezért a fentieket figyelembe véve, tudományosan megalapozott, hogy a *MIR-FD* módszer kiváló alternatívája lehet az *FD* eljárásnak.

Felhasznált szakirodalom

- Antal Tamás (2014): A kombinált (konvektív előszárítás és fagyasztva utószárítás) vízelvonási eljárás szárítási és a végtermék fizikai jellemzőinek vizsgálata. Agrártudományi Közlemények (Acta Agraria Debreceniensis) 56. szám. 5–12. old.
- Antal Tamás, Kerekes Benedek, Sikolya László, Szöllősi István (2014a): New possibilities in food preservation. XIV. International Scientific Days, Gyöngyös, Hungary, 27–28. March. 2014. 85–93. old.
- Antal Tamás, Kerekes Benedek, Sikolya László (2014b): Quality evaluation of different pre-treatments and combined convective-freeze drying of sour cherry (*Prunus cerasus* L.). Progress in Agricultural Engineering Sciences. 10. szám. 21–37. old.
- Antal Tamás, Szilágyi Attila, Strankula Kitti, Plósz Gréta (2014c): Kombinált szárítási eljárás matematikai modellezése és energia-fogyasztásának vizsgálata. Tavasz Szél Konferencia 2014, Debreceni Egyetem, március 21–23. 2014. VII. kötet. 25–36. old.
- Antal Tamás, Kerekes Benedek, Sikolya László, Tarek Mohamed (2015): Quality and drying characteristics of apple cubes subjected to combined drying (FD pre-drying and HAD finish-drying). Journal of Food Processing and Preservation. 39(6). szám. 994–1005. old.
- Antal Tamás, Kerekes Benedek (2015): Investigation of hot air- and infrared-assisted freeze-drying of apple. Journal of Food Processing and Preservation. 40(2). szám. 257–269. old.
- Antal Tamás, Sikolya László (2016): Thin-layer drying characteristics of plum during hybrid- and freeze-drying. 4th International Scientific Conference on Advances in Mechanical Engineering (ISCAME), Debrecen, Hungary, 13–15. 10. 2016. 12–18. old.
- Antal Tamás, Tarek Mohamed, Tarek-Tilistyák Judit, Kerekes Benedek (2017a): Comparative effects of three different drying methods on drying kinetics and quality of Jerusalem artichoke (*Helianthus tuberosus* L.). Journal of Food Processing and Preservation. 41(3). szám. 1–13. old.

- Antal Tamás, Tarek-Tilistyák Judit, Cziáky Zoltán, Sinka László (2017b): Comparison of drying and quality characteristics of pear (*Pyrus communis* L.) using mid-infrared-freeze drying and single stage of freeze drying. *International Journal of Food Engineering*. 13(4). szám 1–21. old.
- Burgheimer F., Steinberg M.P., Nelson A.I. (1971): Effect of near infrared energy on rate of freeze drying of beef. Spectral distribution. *Journal of Food Science*. 36(2). szám. 273–276. old.
- Duan X., Zhang M., Mujumdar A.S. (2007): Studies on the microwave freeze drying technique and sterilization characteristics of cabbage. *Drying Technology*. 10(25). szám. 1725–1731. old.
- Duan X., Zhang M., Mujumdar A.S., Wang S. (2010): Microwave freeze drying of sea cucumber (*Stichopus japonicus*). *Journal of Food Engineering*. 96. szám. 491–497. old.
- Kumar H.S.P., Radhakrishna K., Nagaraju P.K., Rao D.V. (2001): Effect of combination drying on the physico-chemical characteristics of carrot and pumpkin. *Journal of Food Processing and Preservation*. 25. szám. 447–460. old.
- Lin Y.P., Lee T.Y., Tsen J.H., King V.A.E. (2007): Dehydration of yam slices using FIR-assisted freeze drying. *Journal of Food Engineering*. 79(4). szám. 1295–1301. old.
- Lin Y.P. (2011): Investigation of far-infrared assisted heating on freeze drying of sweet potato slices. *Eastern University*. 31. szám. 131–145. old.
- Litvin S., Mannheim C.H., Miltz J. (1998): Dehydration of carrots by a combination of freeze drying, microwave heating and air or vacuum drying. *Journal of Food Engineering*. 36. szám. 103–111. old.
- Maskan M. (2000): Microwave/air and microwave finish drying of banana. *Journal of Food Engineering*. 44. szám. 71–78. old.
- Pan Z., Shih C., McHugh T.H., Hirschberg E. (2008): Study of banana dehydration using sequential infrared radiation heating and freeze-drying. *LWT-Food Science and Technology*. 41(10). szám. 1944–1951. old.
- Raghavan G.S.V., Rennie T.J., Sunjka P.S., Orsat V., Phaphuangwittayakul W., Terdtoon P. (2005): Overview of new techniques for drying biological materials with emphasis on energy aspects. *Brazilian Journal of Chemical Engineering*. 22(2). szám. 195–201. old.
- Reyes A., Vega R., Bustos R., Arenda C. (2008): Effect of processing conditions on drying kinetics and particle microstructure of carrot. *Drying Technology*. 26(10). szám. 1272–1285. old.
- Wang H., Zhang M., Adhikari B. (2015): Drying of shiitake mushroom by combining freeze-drying and mid-infrared radiation. *Food Bioprocess Processing* 94. szám. 507–517. old.
- Xu Y., Zhang M., Mujumdar A.S., Duan X., Sun J.C. (2006): A two-stage vacuum freeze and convective air drying method for strawberries. *Drying Technology*. 24. szám. 1019–1023. old.
- Xu Y.Y., Zhang M., Tu D.Y., Sun J.C., Zhou L.Q., Mujumdar A.S. (2005): A two-stage convective air and vacuum freeze-drying technique for bamboo shoots. *International Journal of Food Science and Technology*. 40. szám. 589–595. old.

SZERZŐI ADATOK

Dr. habil. Antal Tamás PhD főiskolai docens
Nyíregyházi Egyetem
antal.tamas@nye.hu



ASZALÓS ÉVA

MAZARIN ÁLLAMMINISZTER REFORMÁLT KISEBBSÉGGEL KAPCSOLATOS POLITIKÁJA AZ ANGOL–FRANCIA KÜLPOLITIKA TÜKRÉBEN

Absztrakt

A „legkeresztényibb” francia királyok a XVII. században a fiskális-katonai állam kiépítését elválasztatlannak tekintették a társadalom fölötti erkölcsi-vallási kontroll megerősítésétől. Így már XIII. Lajos uralkodása alatt jelentősen korlátozták az 1620-as években a korona ellen három alkalommal fellázadó vallási kisebbség Nantes-i Ediktumban garantált, korlátozott vallási jogait. A korona célja a vallási egyöntetőség helyreállítása volt. Azonban Mazarin államminiszter XIV. Lajos kiskorúsága és a monarchia elleni lázadás (Fronde) miatt 1643–1651 között az úgynevezett reformáltak lojalitásának fenntartására törekedett. A tanulmányban arra keresek választ, hogy mennyiben befolyásolta Mazarin reformáltakkal kapcsolatos megengedő politikáját a francia korona külpolitikája 1651–1661 között. Annak megakadályozása, hogy Cromwell a hugenották védelmében Condé herceget támogatva ne hajtson végre inváziót Franciaország ellen, továbbá az államminiszter azon törekvése, hogy a Lord Protectort megnyerje egy angol–francia spanyolelles katonai szövetség megkötéséhez. Az elemzés során azt is vizsgálom, hogy milyen kapcsolat van a Sürgönyök Tanácsának reformáltakra vonatkozó döntései és a külpolitikai helyzet között 1651–1661 között. Tanulmányomban Mazarinnak és Cromwellnek a témával kapcsolatos leveleit is felhasználtam.

Abstract

In the course of the sixteenth and seventeenth century the Protestant Reformation produced the most widespread heresy. The Church and State were firmly linked together and religious dissent was identified with political dissent and persecuted. Thus, the policy and procedures of persecution or toleration depended on social and political circumstances and these were not static. Over the Wars of Religion (1562–1598) France moved successfully toward establishing peaceful co-existence between Catholics and Protestants. Louis XIII and Richelieu sought particularly to erode Protestants’ political power, as illustrated by the 1629 repeal of the military concessions granted by the Secret Articles of the Edict of Nantes. After the death of Louis XIII and Richelieu, the loyalty that the Protestants showed to the crown during the Fronde and the need to rally as much support as possible for the war against Spain, led Mazarin to demonstrate toward the Huguenots on occasion – 1643, 1649, 1650, 1652, especially 1654–55 –, when Cromwell, whose support he sought, made a diplomatic issue of their situation. With the onset of Louis XIV’s, the “Most Christian King’s” personal rule in 1661, the aggressively pro-Catholic policy that would culminate in the Revocation of the Edict of Nantes began in earnest. It was the act of the monarchy that had grown in strength since the sixteenth century. I have studied letters of Cromwell and Mazarin.

1. Bevezetés

Európa királyságaiban és köztársaságaiban a XVI–XVII. században bekövetkező konfesszionalizáció és a római katolikus egyházban lezajló tridenti szellemű hitújítás csak pragmatikus megfontolásból eredményezhetett korlátozott vallási türelmet. A vallási egyöntetűség és a társadalom, az állam politikai egysége, tehát a konkordancia egymástól elválaszthatatlan volt. A politikai lojalitással nem volt összeegyeztethető a nonkonformizmus (Guggisberg, 1983). Ezt csak a „gyakorlati ésszerűség” szempontja írhatta felül, így a Franciaországban 1562–1598 között tomboló nyolc vallásháború céltalansága, az emberéletek és az anyagi erőforrások pusztulása, a korona hatalmának végletes meggyengülése. Tehát a politikai kényszerhelyzet, az állam egységének helyreállítása késztette arra a kormányzati elitréteget és a parlamentek jogászértelmiségét, hogy elfogadják a Nantes-i Ediktumot. A párizsi parlament által 1599. január 7-én regisztrált ediktum a mintegy egymillió reformált kisebbségnek korlátozott vallási és oktatási jogokat, további hivatalviselési jogot is biztosított (Stegmann 1979). Ezt azonban a gallikán egyház, a parlamentek és maga a korona is ideiglenes jellegűnek tekintette. A királyok koronázási esküjükkel összhangban alapvető kötelességüknek tekintették a vallási egyöntetűség helyreállítását (Turchetti 1991). A korona elsősorban a militáns hugenotta nemesség lojalitását akarta a Nantes-i Ediktummal és a parlamentek által nem regisztrált Titkos Záradékokkal garantálni. A hugenottizmus erősen kötődött a rendi-tartományi partikularizmushoz, tehát a nemesség privilégiumainak védelmére használta fel a kálvini hitelveket a hatalmi centralizációt végrehajtó korona ellen (Sz. Jónás 2010).

Európában a XVII. század a dinasztikus, ún. „erős államok” kora. Az 1620-as évektől a francia királyságban is megkezdődött a fiskális-katonai állam kiépítése, így a nagyhatalmi politikát folytató adóztató állam a társadalmi rend megőrzésére, az alattvalók fölötti kontroll megerősítésére törekedett. A centralizáció folyamata összefonódott a társadalom normalizációjával (Ranum 1980). Richelieu államminiszter a korona tekintélyének helyreállítása és a sikeres Habsburg-ellenes nagyhatalmi politika érdekében kíméletlen, brutális módszerekkel akarta felszámolni a privilégiumokra, autonómiára épülő politikai és vallási partikularizmust. A patronátusklientúra rendszerét felhasználva, az intendánsok és kormányzók segítségével akarta a francia társadalmat engedelmességre kényszeríteni (Ranum 1963).

Az 1620-as években a korona és a reformáltak között lezajló három vallásháború a korona győzelmét tükröző Kegyelmi (Alès-i) Ediktummal zárult le 1629-ben. A Titkos Záradékok eltörlésével lefegyverezte, és biztonsági helyeiktől is megfosztotta a vallási kisebbséget. XIII. Lajos az 1630-as években súlyos büntető intézkedéseket léptetett életbe a lázadásban részt vevő 37 településen, ami a reformáltak vallási-oktatási jogait és hivatalviselésüket is érintette (Parker 1980).

A lélekszámában erőteljes visszaesést megelő reformált kisebbség, melynek elitrétege nagy számban katolizált, már csak felszentelt uralkodójától remélhette, hogy korlátozott vallási jogait megőrizheti. A lázadást öngyilkosságnak tekintették, politikai lojalitásukat az is erősítette, hogy a gallikán egyház és a többséget alkotó római katolikus alattvalók eretnekeknek, képmutatóknak és lázadóknak tekintették őket (Benedict 2001).

Azonban, XIII. Lajos halálakor a korona belpolitikai és külpolitikai szempontból is sebezhető volt. Amikor a kiskorú XIV. Lajos 1643-ban apja helyére lépett, Franciaország Svédországgal és Hollandiával koalícióban egyidejűleg három fronton harcolt az osztrák és a spanyol Habsburgok ellen. Viszont a fiskális-katonai állam kiépítése a kormányzati egység felbomlásához vezetett. A kíméletlen adóprés, a katonák kötelező beszállásolása, a hadseregek mindent feléelő pusztításai sorozatos városi felkelésekhez és parasztfelkelésekhez vezettek Franciaország déli tartományaiban és Normandiában, ahol körülbelül 800 ezer reformált élt. Mivel a kiváltságaikat, tartományi privilégiumaikat védelmező parlamentek (Bordeaux, Aix, Rouen) és a városi tanácsok konzuljai a helyi nemességgel együtt szembe helyezkedtek a korona utasításait végrehajtó intendánsokkal és kormányzókkal, brutálisan megbüntették őket (Beik 1974). A kormányzati rendszer diszfunkcionális működéséhez az is hozzájárult XIV. Lajos kiskorúsága alatt, hogy a Magas Tanács és a Régenstanács frakciókra bomlott, Mazarin államminiszterrel és a régensanyakirálynővel, Ausztriai Annával szemben állt a legendás hugenotta hadvezér unokája, a politikai ambíciókat dédelgető Condé hercege és a bátyja, a XIII. Lajos ellen folytonosan lázadó Gaston d'Orleans. Ez jelentősen hozzájárult a tartományokban a helyi elitréteg érdekcsoportokra bomlásához és hatalmi rivalizálásához (Beik 1987). Richelieu kormányzati politikájának továbbfolytatása és az, hogy Mazarin csak az osztrákokkal írta alá 1648-ban Münsterben a békeszerződést, és Spanyolországgal tovább folytatta a kimerítő háborút, szükségszerűen vezetett el az 1648–1653 közötti időszakban az elitréteg lázadásához, a Fronde-mozgalomhoz (Kettering 1982).

2. Mazarin államminiszter reformált kisebbséggel kapcsolatos politikája 1643–1651 között

Az 1642-ben a Richelieu-t váltó államminiszter elődje kormányzati politikáját folytatta, de a brutális módszereket nem helyeselte, inkább hajlott a kompromisszumra, éles elméjűen játszotta ki egymás ellen a Fronde alatt szemben álló érdekcsoportokat. 1643–1651 között az volt az álláspontja, hogy a reformáltak esetében XIII. Lajos rendelkezéseit kell jogfenntartással érvényesíteni. Richelieu-höz hasonlóan a reformáltaktól teljes engedelmességet és lojalitást várt el. *„Egyetérték Önökkel, hogy az úgynevezett reformált valláshoz tartozó alattvalóink megmarad-*

janak abban az állapotban, amelyben a néhai király életében voltak. A királyné jósága egyetemesen és különbségtétel nélkül övezi a fia, a Király minden igaz alattvalóját és kegye a szolgálatára álló alattvalói szeretetétől és hűségétől függ” (Mazarin, Lettres I, 457). Egyrészt meg akarta akadályozni, hogy a reformáltak csatlakozzanak az 1643–46 között Languedoc városaiban (Toulouse, Mende, Béziers, Montpellier, Nîmes) kirobbanó gabona-éhség lázadásokhoz, amelyeknek nemcsak a gazdasági recesszió és a magas árak, hanem a hatalmas állami adók is kiváltó okai voltak. Mazarin meggyőzte az anyakirálynét, hogy a korona erősítse meg az 1598 óta kibocsátott, parlamentek által regisztrált ediktumokat és nyilatkozatokat.

Ez 1643–1651 között három alkalommal történt meg, 1643. július 8-án, 1649. december 23-án és 1650. április 22-én. Az államminiszter a Parlamentek Fronde-ja (1648–49) és a Hercegek Fronde-ja (1650–53) alatt is 1651-ig azon az állásponton volt, hogy a reformáltak komoly politikai veszélyt nem jelentenek a korona számára, tehát nem indokolt, hogy a Sürgönyök Tanácsa, mint belügyekkel foglalkozó szaktanács, felülvizsgálja XIII. Lajos korlátozó és büntető intézkedéseit (Kleinman, 1978).

Reálisan ítélte-e meg Mazarin a politikai helyzetet? A hugenotta elméletírók (pl. J. Bochart és R. Amyraut) és lelkészek (pl. L. Hérault), továbbá az 1644-ben a korona engedélyével megtartott reformált nemzeti zsinat is elhatárolódott a királyuk ellen fegyveresen fellázadó angol puritánoktól, és elítélték 1649-ben az I. Károlyt halálra ítélő independenseket. A Fronde alatt kitarítottak XIV. Lajos iránti hűségük mellett.

Azonban Languedocban a reformáltak önkényes és erőszakot sem nélkülöző lépései nyugtalanságra adtak okot. Az 1980-as évekig a szakkönyvek és tanulmányok határozottan leszögezték, hogy XIV. Lajos kiskorúsága alatt (1643–1651) a reformáltakat a feltétlen lojalitás, a teljes passzivitás jellemezte. Ma már sokkal árnyaltabb ennek megítélése, különösen W. Beik professzor Languedocra vonatkozó kutatásai alapján (Beik 1985).

Nîmes püspöke – aki gyűlölte Richelieu-t, mivel a nagyhatalmi politika oltárán feláldozta a reformáltak áttérítését – már 1642-ben azzal a kéréssel fordult Mazarinhoz, hogy Languedocban zárják be a reformáltak összes templomát és iskoláit, gyülekezeteiket oszlassák fel, és még a céhekből is zárják ki őket. Az államminiszter ezt visszautasította. Alsó-Languedoc közutálatnak örvendő, arrogáns intendánsa, Baltazar 1643. május 29-én intézte első aggodalmas levelét Mazarinhez, majd 1644-ben hol Séguier kancellárt, hol az államminisztert akarta meggyőzni arról, hogy Languedocban válságos a politikai helyzet. Azt kérte Mazarintól, hogy a korona tiltsa meg, hogy 1645-ben Montpellier-ben a reformáltak tartományi zsinatot tartsanak. A reformáltak a vallásgyakorlattal, lelkészképzéssel kapcsolatos sérelmeiket szerették volna orvosolni. Annak ellenére, hogy 1644-ben Andüze lelkésze Cévennes falvaiban 2000 fő felfegyverzett reformált paraszttal Ribaute kisvárosában újra gyülekezetet

alapított, és ez 1645-ben Mende, Uzès, Privas esetében is megtörtént; az államminiszter királyi biztos jelenlétében engedélyezte a Montpellier-ben tartandó zsinatot. Itt azzal a kéréssel fordultak XIV. Lajoshoz, hogy mind a 37 településen (ahol apja megtiltotta) engedélyezze gyülekezetek és templomok alapítását. Azonban a Sürgönyök Tanácsa és a Magas Tanács ezt összeegyeztethetetlennek tartotta az 1643-ban megerősített ediktumok és nyilatkozatok tartalmával.

1651-ben Vivarais tartományban polgárháborús helyzet alakult ki, a reformáltak úgy döntöttek, hogy a tartományi zsinatot egy katolikus nemes birtokán, Valsban fogják megtartani. Itt XIII. Lajos döntése alapján megszüntették a kisgyülekezetet. A katolikus birtokos elkergette őket, válaszként Nîmes gyülekezte egy 5000 fős haderő felállítására mellett döntött. Mivel a katolikus nemesek is felfegyverezték magukat, a két intendáns csak hosszas tárgyalás után érte el, hogy a felek összecsapás nélkül feloszlatták a hadakat. A Sürgönyök Tanácsa 1643 óta először döntött úgy 1651. szeptember 17-én, hogy XIII. Lajos rendelkezését felülvizsgálva Valsban engedélyezi kisgyülekezet alapítását (Kleinman 1978). Mazarint az kényszerítette erre, hogy Condé hercege 1651 szeptemberében Bordeaux-ba érkezett. Mazarin nem tudta megnyerni őt azzal, hogy Guyenne kormányzójává nevezte ki. Ellenkezőleg, a herceg elhatározta, hogy fellázítja a korona ellen a déli és délnyugati tartományokban élő reformáltakat.

3. Mazarin kormányzati politikája a hugenottákra vonatkozóan 1651–1655 között a francia külpolitika kontextusában

A Hercegek Fronde-ja alatt (1650–53) Condé hercege Guyenne-ben nemcsak a hugenottákat akarta fellázítani, hanem katonai szövetséget akart kötni Oliver Cromwell-lel. Az angol Államtanács elnöke és a Keleti Szövetség haderejének főparancsnoka 1651. szeptember 3-án Worcester-nél sikeresen akadályozta meg a polgári köztársaság megdöntését célul kitűző és I. Károly fiát hatalomra segítő highlandi skót haderő támadását. Condé hercege az angol–ír–skót uniót megteremtő Cromwelltől mintegy tízezer katonát szeretett volna kérni, akik Bordeaux-ban partra szállást végrehajtva a herceg lázadását támogatták volna (Knachel 1967). Ami Guyenne, Languedoc, Vivarais hugenottáit illeti, a fent említett „mozgolódásaik” ellenére elhatárolták magukat Condé lázadásától. Sőt, az 1629 előtti időszak két legjelentősebb biztonsági helye, Montauban és La Rochelle nem nyitotta meg kapuit Condé hercege és szövetségese, Daugnon grófja előtt. La Rochelle városi tanácsa a koronától kért és kapott is katonai segítséget a gróf seregével szemben. Bár Mazarin 1651 februárja és 1652 januárja között száműzetésben volt, a Magas Tanács négy államtitkára és a kancellár segítségével kontroll alatt tartotta az államügyeket. Le Tellier-t utasította, hogy Montauban konzisztóriumának küldjenek köszönőlevelet hűségükért, lojalitásukért (Kleinman 1968).

Mi készítette arra Cromwellt, hogy 1651 őszén a leveller parancsnokot, Sexbyt három katonával együtt Bordeaux-ba küldje, és a kémhálózat tagját, Scotot pedig azzal a feladattal bízta meg, hogy a Calais és Bordeaux közötti régióban a kikötővárosok erődítményeit tanulmányozza? Miért fogadta személyesen Condé hercegének követeit (de Barrière-t és Cugnac márkiját) 1652 márciusában? (Fraser 1973). A polgári köztársaság és Franciaország viszonyát már 1650-re egyfajta „hidegháborúnak” lehet minősíteni. Az angol külpolitikában I. Erzsébet uralkodásától kiemelt szerepet játszott a protestánsok támogatása, így a francia hugenották is menedékjogot kaptak a királynőtől. Emellett I. Erzsébet 1589-től IV. Henrikkel szövetségben harcolt Spanyolország ellen. Cromwell külpolitikájában a nemzetbiztonsági, a kereskedelmi és a vallási-ideológiai érdekek együttesen voltak jelen. Azonban, a Csonka Parlament alatt (1653. április 20-ig) a merkantilista londoni érdekcsoport hollandellenes nézetei domináltak, viszont a „Kinevezett Parlament” alatt (1653. december 16-ig) a puritanizmus legradikálisabb szárnya, az Ötödik Monarchisták vallási fanatizmusa megakadályozta a Hollandiával való sikeres béketárgyalásokat. Ők Krisztus második eljövételét (amit 1660-ra vártak) a pénz imádatát megtestesítő bűnös Babilon, azaz Hollandia elleni szent háború sikerétől tették függővé. Ezt természetesen a holland delegáció és a Staten-Generaal elutasította, hiszen ez szuverenitásuk elvesztésével járt volna (Jones 1996). Viszont a Lord Protector szakított a szélsőségesekkel, és külpolitikájában a Protektorátus alatt az államrezon érdekei élveztek prioritást, tehát a Stuart-restauráció megakadályozása. Cromwell a kontinensen élő protestánsok védelmét is ennek a célnak rendelte alá (Fraser 1973). Az angol–francia kapcsolatokban is tükröződtek az angol külpolitikát alakító politikai folyamatok.

A Csonka Parlament és az angol Államtanács sérelmesnek tartotta, hogy Mazarin a Hercegek Fronde-ja alatt Anglia ellen kereskedelmi embargót rendelt el, és a francia bor, só és textilárak kizárólagos forgalmazása riválisuk, a hollandok kezébe került. A francia korona nem ismerte el a polgári köztársaság legitimitását, XIV. Lajos menedékjogot adott a rojalistáknak, és unokatestvére, II. Károly restaurációs céljait támogatta. Cromwellnek pontos információi voltak Mazarin és Hollandia helytartója, II. Vilmos titkos tárgyalásairól. II. Vilmos anyja (Stuart Mary) II. Károly testvére volt. Az államminiszter arra ösztönözte 1650-ben II. Vilmost, hogy tegye örökletessé az Orániai-ház helytartói és hadseregfőparancsnoki pozícióját, és lépjen fel katonailag a haderő létszámcsökkenését követelő Amszterdammal szemben (Rowen 1978). Mazarin számára ez azért lett volna fontos, hogy megnyerje II. Vilmos szövetségét a Spanyol-Németalföldön folyó francia hadműveletekhez. II. Vilmos Antwerpenért cserébe erre hajlandó is lett volna, ha 1650. november 4-én himlőben meg nem hal. Hollandia és Franciaország szövetsége 1650-ben a Csonka Parlament számára komoly veszélyt jelentett, hiszen közös céljuk volt II. Károly hatalomra segítése. 1651–52-ben Cromwell és a korona ellen lázadó Condé hercegének tárgyalásait a Lord Protector azon személyes meggyőző-

dése is motiválta, hogy I. Károly az 1627–29 közötti 3. vallásháborúban elárulta La Rochelle hugenottáit, az angol flotta katonai kudarcai idézték elő a város kapitulációját. „*Az angol independenseknek ezt a bűnt jóvá kell tenniük.*” – vallotta Cromwell (Abbott 1998: 112). Mazarin kiválóan ismerte fel, hogy csak úgy tudja okafogyottá tenni a Lord Protector katonai szövetségét Condé hercegével, ha a reformáltaknak további engedményeket nyújt a korona, és kinyilvánítja, hogy a Nantes-i Ediktumot jogfenntartással érvényesíti. Az államminiszter meggyőzte XIV. Lajost, hogy a korona bocsássa ki a Saint-Germain-i Nyilatkozatot (1652. május 21.). Bár a gallikán egyház elutasította, és a parlamentek sem regisztrálták, az Államtanács és a belügyekkel foglalkozó Sürögnyök Tanácsa (Le Conseildesdépêches) ennek szellemében foglalkozott a reformált kisebbség sérelmeivel, tehát ennek érvényesítésére adott utasításokat. XIV. Lajos a Nyilatkozatban leszögezte, hogy az úgynevezett reformált alattvalóit azért erősíti meg vallási és törvényes jogaikban „*mivel irántunk való hűségüket a jelen körülmények között is megőrizték (utalás a Fronde-ra!), amiért mi hálásak vagyunk és köszönetünket fejezzük ki*” (Kleinman 1968: 249). A Nyilatkozatban a parlamentek által regisztrált Nantes-i Ediktumra, s ennek 1610-ben és 1615-ben, XIII. Lajos általi megerősítésére van utalás. Viszont sem az 1629-es Alès-i Ediktum, sem XIII. Lajos további korlátozó, büntető intézkedései nem szerepelnek a dokumentumban.

„*...az úgynevezett reformált alattvalóinkat meg kívánjuk őrizni abban az állapotban, amit a Nantes-i Ediktum egésze, továbbá a parlamentek és az Ediktum kamarái által regisztrált, számukra kedvező ediktumok, nyilatkozatok, utasítások alapján élveztek*” (Kleinman 1968: 254).

Ez azt a reményt ébresztette a reformáltakban, hogy a korona hajlandó XIII. Lajos korlátozó rendelkezéseit felülvizsgálni. Megfigyelhető-e ez a folyamat a Pierre Séguier kancellár (1633–1672) által vezetett Sürögnyök Tanácsának ügyrendjében 1651 után? A Sürögnyök Tanácsa 1643–1661 között 210 esetben hozott határozatot a reformátusok ügyében, ebből 128 esetben (60,9%) a vallási kisebbség számára kedvezőtlen döntések születtek. Viszont tanulságos, hogy az 1644, 1651, 1652, 1654, 1655-ös években a kedvező döntések dominanciája érvényesült. Az 1651–52-es években 27 ügyből 24 esetben a reformáltak javára döntött a testület. A koronának létfontosságú volt, hogy a vallási kisebbség ne csatlakozzon Condé felkeléséhez, és a Lord Protector ne használhassa fel az invázió ürügyeként a reformáltak védelmét (Kleinman 1978). Az 1651–52-es évben hozott kedvező döntések közül hármat emelek ki, mivel ezek a példák alátámasztják azt, hogy a szaktanács valóban felülvizsgálta XIII. Lajos korlátozó rendelkezéseit. Engedélyezték, hogy a reformáltak Valsban és Bagnols és Ribaute kisvárosaiban gyülekezetet alapítsanak, és a lelkészek több településen is prédikálhattak, így a szegény és kis létszámú gyülekezetek is életben maradhattak. Továbbá 15 déli és délnyugati városban (pl. Montpellier, Montauban) a szenátusba ismét bekerülhettek hugenotta konzulok.

Mazarin a fent említett lépéseket követően, 1652 decemberében Antoine de Bordeaux-t, mint akkreditált követet, Londonba küldte. Kettős diplomáciai küldetésben kellett eljárnia: egyrészt biztosítania kellett Cromwellt, hogy a francia korona nem támogatja a Stuartok restaurációját, másrészt tájékoztatni kellett az Államtanács elnökét a francia Államtanácsnak és a Sürgönyök Tanácsának reformáltakra vonatkozó döntéseiről. Cromwell a Saint-Germain-i Nyilatkozatot angol fordításban kapta kézhez. Mazarin 1652–55 között kiemelten fontosnak tartotta, hogy Cromwellt megnyugtassa, miszerint odafigyel hűséges reformált alattvalóinak panaszaira, akik elégedettek azzal, ahogyan királyuk védelmezi őket a gallikán egyház és a helyi parlamentek rosszindulatával szemben. Ruth Kleinmann Mazarin számos, a nagykövetekhez intézett leveléből idéz, ami az államminiszter diplomáciai erőfeszítéseit támasztja alá (Kleinman 1975). De már 1652-ben megjelent az angol–francia kapcsolatokban a Spanyolország elleni katonai szövetség gondolata is. A Fronde lezárulását követően, tehát 1653 után Mazarin számára ez elsődlegessé vált. Az államminiszter már 1652 márciusában Londonba küldte a spanyol hadsereg által körülzárt Dunkirk katonai parancsnokát, de Godefroid'Estrades teljes elutasításban részesült, bár még Dunkirket is felajánlotta az angoloknak siker esetén. Cromwell nem bízott Mazarinben. Az államminisztert teljesen megdöbbenette, hogy Dunkirk helyőrsége 1652 szeptemberében azért kapitulált, mert a hollandok ellen háborút folytató angol hadiflotta a spanyolokat segítette, megakadályozta, hogy a franciák utánpótlást vigyenek Dunkirkbe (Jones 1996).

Az 1654. év az angol–francia és az angol–holland kapcsolatokban is jelentős fordulatot eredményezett. Az angol külpolitika irányítása a merkantilista érdekcsoportot háttérbe szorító, a levellerekkel és az Ötödik Monarchistákkal is szakító Cromwell kezébe került. A Lord Protector pragmatikus gondolkodását kiválóan tükrözi az 1654. november 4-én összeülő, presbiterianus gentryből és vagyonos polgárokból álló parlamentben elhangzott nyitóbeszéde (Szántó György 2005).

Cromwell Johan de Witt nagypenzionáriussal (1653–1672) aláírta a tengerikereskedelmi háborút lezáró békeszerződést. Felismerte azt, hogy a holland flotta katasztrofális vereségei miatt az orangisták (Zeeland és a szárazföldi tartományok) szövetségre akarnak lépni Mazarinnal Johan de Witt megbuktatása céljából (Jones 1996). A Lord Protector nagyra értékelte de Witt azon rendelkezését, ami megtiltotta II. Károlynak, hogy Hágába jöjjön. A Westminsteri békeszerződést a Staten General 1654. április 22-én ratifikálta. Ebbe bekerült, hogy az Egyesült Tartományok nem támogatja a polgári köztársaság rojalista ellenségeit, s erre minden holland tisztviselőnek esküt kellett tennie. De Cromwell csak akkor látta el kézjeggyével a megállapodást, miután de Witt holland tartományi gyűlésében megszavaztatta a Titkos Záradékot, az ún. Kizárási Törvényt, ami az Orániai-házat mind a helytartói, mind a hadsereg-főparancsnoki pozícióból kizárta Hollandiában. Ez 1654. május 7-én történt meg (Rowen 1978). A Franciaországgal folytatott tárgyalások azonban

1654-ben még nem jutottak el egy szerződés megkötéséig. Annak ellenére, hogy az angol Államtanács a Spanyolország elleni tengeri-gyarmati háború mellett döntött Nyugat-India térségében. Az angol–francia politikai-kereskedelmi megállapodás szövegének tervezete már 1654. július végére elkészült. Ebbe bekerült, hogy kölcsönösen távol tartják magukat az egymás belügyeibe való beavatkozástól. Így XIV. Lajos nem nyújt támogatást a rojalistáknak, tehát nem támogatja a Stuart restaurációt; Cromwell pedig a reformáltak védelmének okán a francia korona elleni lázadáshoz nem nyújt semmiféle segítséget.

Viszont XIV. Lajos és Mazarin nem egyezett bele abba, hogy a szerződés párizsi parlament által is regisztrált törzsszövegébe bekerüljön az, hogy a francia korona a Nantes-i Ediktumot jogfenntartással érvényesíti a vallási kisebbségre. Ez Franciaország alaptörvényeivel és XIV. Lajos személyes akaratával sem volt összeegyeztethető. De emellett azt is tükrözte, hogy a Lord Protector 1654-ben változatlanul a kontinens protestánsai védnökének tekintette magát (Abbott 1988). Cromwell 1654 januárjában a londoni reformált gyülekezet lelkészét, Jean-Baptiste Stoupe-t a Rhône völgyébe küldte, hogy a saját szemével győződjön meg az itt élő reformáltak helyzetéről (Abbott 1988). De a lelkész a Lord Protectornak írt négy jelentésében egyöntetűen arról számolt be, hogy a reformáltak hűségesek királyukhoz, a Sürgönyök Tanácsa és a Castres-ban működő Ediktum Kamarája jogorvoslatot biztosít panaszaikra. Cromwell a Párizsban tartózkodó John Thurloe-tól (az Államtanács titkára volt) pontos információkat kapott a Magas Tanács és a Sürgönyök Tanácsa összes, reformáltakra vonatkozó döntéseiről.

Valóban az 1643–1661 közötti időszakban az 1654-es év volt az, amikor a belügyekkel foglalkozó szaktanács a reformáltak ügyeivel a legmagasabb arányban foglalkozott (az összes ügyek 17,7%-a), és 21 panaszból 17 esetben kedvező irányú döntést hozott a vallási kisebbség számára. Ebből szintén csak három példát említek:

1. Számos kisvárosban engedélyezték templomok építését és kisgyülekezet alapítását (pl. Florensac, Chalôns-sour-Saône).
2. Mivel Aix és Toulouse parlamentjei ellenségesek voltak a reformáltakkal, a Sürgönyök Tanácsa egyrészt maga tárgyalta meg panaszait, másrészt áthelyezte ügyeiket a Grenoble-ben működő Ediktum Kamarájához.
3. Nîmes városában (ahol a lakosság 62%-a reformált volt) engedélyezte a Sürgönyök Tanácsa, hogy a vallási kisebbség újabb konzuli helyet kapjon, és saját kórházat építsen (Kleinman, 1978).

Bár a Lord Protector Thurloe és Stoupe jelentései hatására hajlandó volt beleegezni, hogy a reformáltakra vonatkozó vallási garancia csak a megállapodás titkos záradékában szerepeljen, az angol–francia szerződést csak 1655. november

7-én írta alá. Ugyanis Savoya hercege a Piemontban élő valdensenek körében – francia zsoldosok részvételével – hatalmas vérfürdőt rendezett. Mazarin hiába biztosította Cromwellt, hogy ez a francia korona tudta és jóváhagyása nélkül történt (Lettres 6, 490–491), a Lord Protector Mazarinhez és XIV. Lajoshoz 1655. június 4-én intézett leveleiben ragaszkodott ahhoz, hogy a francia korona gyakoroljon nyomást a hercegre (Abbott 1988). Mazarinnak sikerült elérnie, hogy II. Károly-Emmanuel, Savoya hercege az életben maradt valdensenek lázadásuk ellenére amnesztiában részesítette, és biztosította vallásgyakorlatukat. Sőt, a francia korona pénzügyi segítséget is nyújtott a valdenseneknek, hogy lerombolt házaikat újjáépítsék. Mazarin ügyes diplomáciája eredményes volt, és az angol–francia politikai-kereskedelmi szerződést 1655. november 7-én aláírták. Cromwell 1657-ben már egy spanyollelles katonai megállapodás aláírásától sem zárkózott el.

4. A francia korona politikája a reformált kisebbségre vonatkozóan 1656–1661 között

Az angol–francia megállapodás azonnal éreztette hatását a Magas Tanács és a Sürögnyök Tanácsa döntéseiben a vallási kisebbséggel kapcsolatban. 1656-tól a számukra kedvezőtlen döntések dominanciája érvényesült, így 1656-ban 13 ügyből csak egy pozitív előjelű volt, míg 1657-ben 27 ügyből csak egyetlen esetben hoztak számukra kedvező döntést. 1659–1660-ban az összes döntés elutasító, negatív előjelű volt (Kleinman 1978).

1656-ban a belpolitikai és a külpolitikai kényszerítő tényezők megszűnésével Mazarin engedett a gallikán zsinat követelésének. A korona megkezdte az 1651–1655 között nyújtott kedvezmények visszavonását. Az államminiszternek az volt az álláspontja, hogy az 1643-as állapothoz kell visszatérni, de haláláig (1661. március 9.) következetesen elutasította a reformáltak erőszakos áttérítését. Ezt céltalannak és a királyság számára károsnak tekintette. Még 1659-ben is azt javasolta XIV. Lajosnak, hogy engedélyezze a reformáltaknak nemzeti zsinat tartását. Mazarin levelezésében ezt így fogalmazta meg: „...a vallási különbözőségek sokkal inkább politikai kérdések, semmint lelkiismereti problémák, így erőszakos eszközökkel nem orvosolhatók” (Mazarin, Lettres II, 63).

XIV. Lajos 1656. július 18-án kibocsátotta a La Fère-i Nyilatkozatot, mely szerint a korona jogfenntartással érvényesíti az úgynevezett reformált vallásúakra a Nantes-i Ediktum mellett a parlamentek által regisztrált összes rendeletet, nyilatkozatot, amit apja bocsátott ki. Ezért a gallikán püspöki kar és a parlamentek is hálás köszönetüket fejezték ki uralkodójuknak. 1660-ban Franciaország Európa vezető nagyhatalma lett, sikeresen zárta le Cromwell-lel szövetségben a Spanyolország ellen 1635 óta folyó háborúját. A pireneusi békeszerződés értelmében Spanyol-Németalföldön és a Pireneusok térségében is terjeszkedő Franciaországot

már Anglia sem fenyegette, hiszen 1660-ban Stuart II. Károly foglalta el a szigetország trónját.

XIV. Lajos – Mazarin halála után államminisztert nem kinevezve – levonta a Fronde tanulságait. A helyi elitréteggel új alapokon nyugvó kompromisszumot kötött. A Napkirály helyreállította a kormányzati egységet, a klientúra rendszerére épülő intendántúra és a miniszteriális kormányzás erre garanciát biztosított (Beik 1985). Elfogadva a gallikán zsinat hozzá intézett üzenetét (1661. február 8. Lavour püspökének beszéde), miszerint Chlodvig, Nagy Károly és IX. (Szent) Lajos példáját követve harcolnia kell az eretnokség ellen, a vallási egyöntetőség helyreállítását tűzte ki célul.

A Magas Tanács Mazarin halálát követően, 1661 márciusa és szeptembere között 14 ülésen foglalkozott a reformáltakkal. XIV. Lajos személyesen adott utasítást 1661. április 15-én a Sürgönyök Tanácsát vezető kancellárnak, hogy állítsák össze a déli és délnyugati tartományokba kiküldött intendánsok számára azokat az utasításokat, melyek alapján eljárhatnak a La Fère-i Nyilatkozatot megsértő reformáltakkal szemben (Kleinman 1978). A Napkirály Emlékirataiban megemlítette, hogy a Sürgönyök Tanácsának ülésein hetente két alkalommal személyesen elnökölt (Lous XIV, Mémoires II. 387). 1661-ben három korlátozó, tiltó rendelkezés személyesen tőle származott. Így Saint-Germainben a reformáltak iskoláit bezárták, hiszen fontos volt, hogy a gyerekek áttérjenek a római katolikus vallásra. Jametzben és Saint-Spiritben betiltotta a gyülekezeteket, holott apja alatt ezek működhettek. Languedoc összes városában tilos volt a szenátusokba reformált konzulokat választani (Grelletal 1996). Az 1661-ben kezdődő folyamat 1685-ben a Nantes-i Ediktum hatályon kívül helyezésével zárult le. A vallási-politikai konkordanciát a „legkeresztényibb király” úgy állította helyre, hogy királyságát nem veszélyeztette egy XVI. századi polgárháborúhoz hasonló, önpusztító belpolitikai válság.

5. Összegzés

A francia uralkodók célja az 1620-as évektől az volt, hogy helyreállítsák a vallási egyöntetőséget, tehát a vallási kisebbségnek adott korlátozott vallási jogokat felszámolják. 1643–1661 között számos tényező akadályozta ezt, így XIV. Lajos kiskorúsága, a korona elleni széles társadalmi bázisú lázadás (1648–1653), továbbá annak elhárítása, hogy a Lord Protector katonai támogatást nyújtson a hugenotáknak, és nem utolsósorban Mazarin államminiszter személyes meggyőződése. Mivel a korona gyengesége és külpolitikai sebezhetősége 1661 után megszűnt, XIV. Lajos – államminisztere halála után – a reformáltaknak nagyapja által biztosított jogait 1685-re teljesen megszüntette. Így a római katolikus vallás kizárólagos államvallássá vált a „legkeresztényibb király” országában.

Felhasznált szakirodalom

- Hans R. Guggisberg (1983): The Defence of Religious Toleration and Religious Liberty in Early Modern Europe. *History of European Ideas*. 36–37. p.
- André Stegmann (1979): *Édits des guerres de religion*. Paris. 47–49. p.
- Maris Turchetti (1991): Religious and Political Tolerance in Sixteenth- and Seventeenth-Century France. *The Sixteenth Century Journal* vol. 22. No. 1. Spring/1991. 15–25. p.
- Sz. Jónás Ilona (2010): A „Vindiciae contra Tyrannos”, az ellenállás jogáról. In: Nagy Balázs és Novák Veronika (szerk.): *Sokszínű középkor*. Gondolat Kiadó, Budapest. 439–455. old.
- Orest Ranum (1980): Absolutism, Courtesy and the Rise of the French State, 1630–1660. *The Journal of Modern History*. Vol. 52. No. 3. Sep./1980. 426–451. p.
- Orest Ranum (1963): Richelieu and the Great Nobility: Some Aspects of Early Modern Political Motives. *French Historical Studies*. Vol. 3. No. 2. Autumn/1963. 184–204. p.
- David Parker (1980): *La Rochelle and the French Monarchy: Conflict and Order in Seventeenth-Century-France*. London.
- Philip Benedict (2001): *The Faith and Fortunes of France’s Huguenots, 1600–1685*. Aldershot-Singapore-Sidney. 9–33. p.
- William Beik (1974): Magistrates and Popular Uprisings in France before the Fronde: The Case of Toulouse. *The Journal of Modern History*. Vol. 46. No. 3. Sep./1974. 585–608. p.
- William Beik (1987): Urban Factions and the Social Order during the Minority of Louis XIV. *French Historical Studies*. Vol. 15. No. 1. Spring/1987. 37–67. p.
- William Beik (1985): Absolutism and Society in Seventeenth-Century France. *State Power and the Provincial Aristocracy in Languedoc*. Cambridge. 7 ch. B. Protestants. 168–172. and Conclusion. 329–340. p.
- Sharon Kettering (1982): The Causes of the Judicial Frondes. *Canadian Journal of History*. 17/1982. 275–306. p.
- Ruth Kleinman (1978): Changing Interpretations of the Edict of Nantes: The Administrative Aspect, 1643–1661. *French Historical Studies*. Vol. 10. No. 4. Autumn/1978. 541–571. p.
- Ruth Kleinman (1968): *Gratutude Revisited: The Declaration of Saint-Germain, 1652*. *French Historical Studies*. Vol. 5. No. 3. Spring/1968. 249–262. p.
- Ruth Kleinman (1975): „Belated Crusaders”: Religious Fears in Anglo-French Diplomacy, 1654–1655. *Church History*. XLIV/1975. 34–46. p.
- Philip A. Knachel (1967): *England and the Fronde, The Impact of the English Civil War and Revolution on France*. Ithaca. London. 161. and 201–214. p.
- Antonia Fraser (1973): *Cromwell: The Lord Protector*. New York. 408–410; 536; 553. p.
- James R. Jones (1996): *The Anglo-Dutch Wars of the Seventeenth-Century*. London and New York. 82–88; 107–144. p.
- Herbert H. Rowen (1978): *John de Witt, Grand Pensionary of Holland, 1625–1672*. Princeton Un. Press. Princeton. New Jersey. 45; 215–237. p.
- Szántó György Tibor (2005): *Oliver Cromwell. Egy katonaszent élete és kora*. Maecenas Kiadó, Budapest. 445–455. old.
- Philip Benedict (1996): Un roi, uneloi, deuxjouis: Parameters for the History of Catholic-Reformed co-existence in France, 1555–1686. In: Ole Peter Grell and Bob Scriber (szerk.): *Tolerance and Intolerance in the European Reformation*. Cambridge. 81–82. p.

További források

Jules Mazarin (1960): *Lettres du Cardinal Mazarin pendant son Ministère*. In: W. J. Stankiewicz: *Politics and Religion in Seventeenth-Century France*. University of California Press. Berkeley and Los Angeles. 136–161. p.

Wilbur C. Abbott (1988): *The Writings and Speeches of Oliver Cromwell*. Clarendon Press. Oxford. 67–82; 112; 138–142; 160–161; 259; 352–354. p.

SZERZŐI ADATOK

Dr. Aszalós Éva PhD főiskolai docens
Nyíregyházi Egyetem, Óvó- és Tanítóképző Intézet
aszalos.eva@nye.hu



BARABÁSNÉ KÁRPÁTI DÓRA – CSÁKNÉ FILEP JUDIT

A TANÁRI KOMPETENCIAMÉRÉS LEHETŐSÉGEI A NYÍREGYHÁZI EGYETEM KÖZGAZDÁSZTANÁR- KÉPZÉSÉBEN

Absztrakt

A tanulmány célja, hogy betekintést adjon az egyre szélesebb teret kapó kompetenciaalapú tanárképzésbe, illetve a mérés és értékelés lehetséges módjaiba, különös tekintettel a tanárképzésre, ezzel megteremtve a Nyíregyházi Egyetemen 2018-ban indult közgazdászstanár-képzésben használható kompetenciamérési modell kidolgozásának elméleti kereteit. A tanulmány második része bemutatja a közgazdászstanárok kompetenciamérésének keretrendszerét, komplex módon összegezve közgazdászstanár-képzés során vizsgálni kívánt kompetenciákat. Az általunk tervezett modell a következő kompetenciák fejlődésének mérésére fókuszál: szakmai elméleti alapok, szakmai-gyakorlati jártasság, számolási készség, professzionális számítógépes ismeretek, anyanyelvi beszéd- és íráskészség, idegennyelv-tudás, problémamegoldó képességek, motiváció, felelősségtudat, együttműködési készség, szociális és kommunikációs kompetenciák, csapatmunkára való hajlam, tanulásszervezési képesség, konfliktuskezelés/stressztűrés, hivatástudat/lelkesedés, kapcsolatok.

Abstract

The aim of the study is to give insight into the competence-based teacher training and the possible ways of measurement and evaluation thereby creating the theoretical framework for developing a competence-based evaluation model for the newly accredited economics teacher training of University of Nyíregyháza. The second part of the study presents the framework for the competence measurement of economics teachers, summarizing the competences to be studied in a complex way. Our model focuses on measuring the development of the following competences: professional theoretical backgrounds, professional-practical skills, numeracy skills, professional computer skills, mother tongue speech and writing skills, foreign language skills, problem solving skills, motivation, responsibility, cooperation skills, social and communication competences, willingness to teamwork, organization of learning process, conflict management / stress tolerance, vocation/enthusiasm, relationships.

1. Kompetenciaalapú tanárképzés

Hazánkban a nemzetközi trendekkel összhangban az 1990-es évektől folyik a kompetenciaalapú oktatási/képzési modellek bevezetése és elterjesztése a felsőoktatásban (Kálmán 2005: 35).

A kompetencia fogalmának meghatározása során többféle megközelítéssel találkozhatunk. Horváth (1998: 247) a kompetenciát mint valamely cselekvésforma

eredményes végzésére való képességet definiálja, amely örömtelivé teszi a cselekvést. Az idegen szavak és kifejezések kéziszótára szerint a kompetencia illetékeséget, jogosultságot, szakértelmet jelent (Bakos 1994). Az OECD DeSeCo projektjében készült tanulmány alapján a kompetencia nem szinonimája a képességnek (skill), hanem képesség (ability) a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására. Magában foglalja tehát az ismeret mobilizálását, a kognitív és praktikus képességeket (skills), szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, emóciókat és értékeket (Horváth et al. 2005: 7).

Horváth és szerzőtársai (2005: 9–10) rávilágítanak, hogy a kompetenciák különböző területeken vizsgálhatók. Hat ilyen terület azonosítható: a szakmai kompetencia, a menedzsment együttműködési kompetencia, a controlling kompetencia, a kommunikációs kompetencia, az informatikai kompetencia és a személyes kompetencia.

Az Európai Unió elkötelezett a tanárok és képzők részére biztosított oktatás és képzés színvonalának emelése mellett, külön munkabizottság vizsgálta miként tehető vonzóbbá a tanári pálya, milyen új kompetenciák várhatók el a pályán, milyen segítő rendszereket lehet kialakítani, amelyek a pályát vonzóbbá tehetik, és amelyek a tanárok számára utat nyitnak ahhoz, hogy ezekre az új kulcskompetenciákra szert tegyenek (Horváth et al. 2005: 12).

A jövő tanárai komoly kihívások előtt állnak, hiszen felgyorsult, globalizálódott világunkban diákjaikat olyan munkakörökre, feladatokra, megoldandó problémákra kell felkészíteniük, amelyek ma még nem léteznek, nem tudjuk, hogy megoldásukhoz milyen tudásra, módszerekre, modellekre, képességekre van szükség.

Falus (2004) a tanári kompetenciaszintek kutatása során a tanári szakmai fejlődés következő szintjeit azonosította: 1. szint – a diplomás tanár, 2. szint – a véglegesített tanár, 3. szint – a tapasztalt tanár, 4. szint – a kiváló tanár, 5. szint – a mestertanár. Az öt szintet megelőzi egy 0. szint, amelynek teljesítése a gyakorlatra bocsátás feltétele.

„A tanári, pedagógusi (vagy pedagógiai) kompetenciák azoknak a pszichikus képződményeknek, a tudásnak, az attitűdöknek és a képességeknek az összességét jelentik, amelyek alkalmassá teszik a pedagógusokat arra, hogy tevékenységüket eredményesen elláthassák” (Kotschy 2011: 5).

A tanári pályaalkalmasság kompetenciáiról, sztenderdjeiről részletes nemzetközi kitekintést nyújt a Falus (2011) által szerkesztett tanulmánykötet.

Hazánkban a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről ad átfogó és részletes szakonkénti bontásban kifejtett iránymutatást az elvárt tanári kompetenciákról.

A rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről a tanári felkészítés követelményeinek összefoglaló táblázata, a rendelet 2. melléklete nyolc területen definiálja a tanárképzésben megszerzhető tanári tudást, készségeket és képességeket:

- a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése,
- a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése,
- a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás,
- a pedagógiai folyamat tervezése,
- a tanulás támogatása, szervezése és irányítása,
- a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése,
- a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás,
- az autonómia és a felelősségvállalás.

Az autonómia és felelősségvállalás kivételével a rendelet részletesen meghatározza a tanárképzésben megszerzendő ismereteket, képességeket, attitűdöket.

2. Mérés és értékelés a felsőoktatásban, különös tekintettel a tanárképzésre

Jól felkészült, kompetens tanárok nélkül nem valósítható meg minőségi oktatás. Ugyanakkor közel sem egyszerű feladat annak meghatározása, egy pedagógusnak pontosan milyen tudással, készségekkel és kompetenciákkal kell rendelkeznie. Különösen felgyorsult, változó világunkban, ahol mind a tananyag hangsúlyaiban, mind a tanulók személyiségében, hozzáállásában, felkészültségében, motivációiban jelentős átalakulásnak lehetünk szemtanúi, akár igen rövid időtávokon belül is. A pedagógusoknak a változásokkal összhangban folyamatos megújulásra, fejlődésre van szükségük, ám ennek iránya és mikéntje közel sem egyértelmű. Az OECD elkötelezett az oktatási színvonal fejlesztése mellett, amely célkitűzés támogatásának jegyében „Pedagógiai tudás és a tanári mesterség változó természete” (Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession) címmel vaskos tanulmánykötetben összegezte a leglényegesebb trendeket, modelleket (Guerriero, S. [szerk.] 2017).

A tanulmány többek között rávilágít, hogy jobb megértésre van szükségünk a tanári tudás dinamikájának vonatkozásában. Nehéz a tanári tudás konkrét meghatározása, hiszen számos rétege van. A mérhetőség és a definiálhatóság szempontjából a szakmai tudás meghatározása támasztja a legkevesebb kihívást, ugyanakkor keveset tudunk arról, egy tanárnak milyen tudásra van szüksége ahhoz, hogy megoldja a mindennapokban felmerülő problémákat.

Shulman (1986, 1987) a nyolcvanas évek végén a tanári tudás kategóriáit még a következőkben határozta meg:

- általános pedagógiai tudás,
- tartalmi, szaktárgyi tudás,
- tartalmi pedagógiai tudás,
- a curriculum ismerete,

- a tanulók és jellemzőik ismerete,
- az oktatási környezet ismerete,
- az oktatási célok, értékek, ezek filozófiai és történelmi gyökereinek ismerete.

Shulman (1986, 1987) általános pedagógiai tudás definíciója inkább pedagógiai fókuszú, ami a későbbi kutatások, konceptualizálás során pedagógiai és pszichológiai elemeket is tartalmazó meghatározássá formálódott. Voss, Kunter és Baumert (2011) az általános pedagógiai-pszichológiai tudást öt aldimenzióra osztva határozták meg, amellyel a tanárnak tisztában kell lennie:

- óravezetés
- tanítási módszerek,
- értékelés,
- tanulási folyamat,
- a tanulók egyéni jellemzőinek ismerete.

A tanárok szakmai kompetenciájának mérését különösen izgalmassá teszi, hogy szakmai kompetenciájuk alapvetően két elemből tevődik össze, egyrészt a szakmai tudásból, ami alatt értendő a tartalmi, szaktárgyi tudás és az általános és specifikus pedagógiai ismeretek. Másrészt nagy szerepet játszik a tanár érzékenysége, motivációja, amely alatt értendő a tanított anyaggal kapcsolatos hitvallás, hozzáállás, a tanári pálya iránti motiváció és elkötelezettség, a személyiség (Dührmann–Kaiser–Blömeke 2012).

A PISA-mérésekben tapasztalatokat szerzett OECD a kétezres évek közepe óta dolgozik egy olyan új mérés megalkotásán, amely a felsőoktatásban tanulóakra irányulna (Assessment of Higher Education Learning Outcomes – AHELO). A téma egyik legismertebb szakértője az AHELO-t úgy említette, mint egyfajta „ellenmérget” az egyetemi rangsorokkal szemben (Hazelkorn 2009).

„Ahhoz, hogy el lehessen dönteni, valaki gyakorlatra bocsátható-e, megkaphatja-e a diplomáját, előléphet-e a tanári előmeneteli rendszerben, nem elegendő a kompetenciák tartalmát és azok részleteit ismernünk, hanem meg kell határozni azt is, hogy a kompetenciákat milyen szinten kell birtokolnia az illető személynek. A kompetenciáknak ezeket az értékeléshez felhasználható szintjeit nevezzük sztenderdeknek. Annak érdekében, hogy a sztenderdek meglétét meg lehessen ítélni, célszerű a tudásnak, az attitűdöknek és a képességeknek a tevékenység során megragadható elemeit is kidolgozni, leírni. Ezeket, a sztenderdek meglétét jelző kompetenciaelemeket nevezzük indikátoroknak. Az a jelölt kaphat diplomát, és az a pedagógus léphet előre a pályamodell szintjein, akinél az indikátorok elérése bizonyítható. A sztenderdek meglétét, azaz az adott fejlettségi szint elérését, az

indikátoroknak megfelelő tudást, attitűdöket és képességeket különféle értékelési módszerekkel és eszközökkel állapítjuk meg (Kotschy, 2011: 5).”

A Falus (2011) által vezetett tanári kompetenciákat vizsgáló kutatócsoport megállapítása szerint: „Kétségeink vannak afelől, hogy a pedagógusok felkészültségének, szakmai fejlettségének megítélését lehetséges és indokolt volna az egzakt mérés kritériumainak alávetni (Falus 2011: 18).”

Az OECD (Nusche 2008) részletes nemzetközi kitekintést végzett a felsőoktatási tanulási eredmények mérésére irányuló gyakorlatokról. Összesen 18 értékelési eszközt vizsgáltak, a példák Ausztráliából, Brazíliából, Kanadából, Mexikóból, az Egyesült Királyságból és az USA-ból származtak. A vizsgált értékelési eszközök esetében a következő kérdésekre keresték a választ:

- Mit értékelnek?
- Hogyan értékelnek?
- Kit értékelnek?
- Miért értékelnek, mi az értékelés célja?

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a kognitív tanulási eredmények értékelése történik direkt módon, míg a nem kognitív tanulási eredményeket, kompetenciákat hallgatói felmérések, kérdőívek segítségével mérik.

A pedagógusjelöltek mérése és értékelése során kiemelt szerep illeti meg a tanítási gyakorlatot, hiszen habár a gyakorlat még az oktatási program részeként zajlik, részben képes szimulálni a hallgató majdani tanárként nyújtott tevékenységét.

A tanítási gyakorlat a tanárképzés jelenlegi és korábbi formáiban is a képzés elengedhetetlenül fontos része. Ezen belül kiemelt szerepe van az ún. „bemutató-óráknak” (lásd még „vizsgatanítás”, „zárótanítás”), amikor a vezetőtanár/mentor mellett egyetemi tanárképző szakember (szakmódszertant vagy pedagógiapszichológiát oktató) is jelen van, és megfigyeli a tanárjelölt óráit (Major 2017: 11 in: Károly–Homonnay 2017). Az osztálytermi megfigyelés kutatásának és gyakorlatának legfőbb irányai összefüggenek az oktatás elszámoltathatóságának és a tanári szakma professzionalizálódásának tendenciáival. Az egyik jellemző, hogy a megfigyelések célja az elvárt tanári kompetenciák vizsgálata sztenderdek és ellenőrző listák segítségével.

Napjainkban, amikor az óralátogatás és megfigyelés szerves része a tanárok értékelésének, konkrétan a pedagógus-életpályamodellhez kapcsolódó minősítési eljárásnak (Antalné Szabó et al. 2013), még fontosabb, hogy a különböző kontextusokban egyre gyakrabban feltűnő óramegfigyelések körülményeinek és az ezzel kapcsolatos feladatoknak a végiggondolása (Major 2017: 12; in: Károly–Homonnay 2017).

3. A tanári kompetenciamérés egy lehetséges modellje a Nyíregyházi Egyetem közgazdászstanár-képzésében

3.1. Kompetenciaterületek

A Nyíregyházi Egyetemen 2018 szeptemberében indult közgazdászstanár-képzés hallgatóinak kompetenciamérésére vonatkozóan a következő elméleti modellt javasoljuk. Többféle kompetenciamodell ismert, jelen tanulmányban a kompetenciákat három fő területre osztottuk:

1. táblázat: A kompetenciák 3 fő területe

Alapkompetenciák	Szakterülettől független, így nem tartozik a szakmai kompetenciák körébe.
Szakmai kompetenciák	Foglalkozáshoz köthető kompetenciák Tanítási módszerek/módszertani ismeretek
Személyes/Szociális kompetenciák	Társas kapcsolatok kezelése

Forrás: Saját szerkesztés

A mérés során különbséget kell tennünk a kompetenciák között. A kompetenciák egy részét teszik ki a különböző kognitív ismeretek, a mélyben azonban a kevésbé tudatos, emocionális, szociális kompetenciák állnak.

A tanári pályán használt kompetenciák megszerzési módjáról is különböző megállapításokat találunk a szakirodalomban. A kutatók egy része inkább a gyakorlati pedagógiai tevékenységet (Falus 2006a; Halász 2006), mások az elméleti tudást tekintik a kompetencia alapjának (Berner 2004). Falus Iván (2006a) a tanári hivatáshoz alapvetően szükséges pedagógiai kompetenciát a tudás, a készségek és a hozzáállás ötvözeteként határozza meg. A tudásalapú társadalom tanárai számára az európai tanárképzési szakértők három csoportba sorolták a kompetenciaelvárásokat. Az első a tanítási folyamatra, a második annak eredményességére, a harmadik pedig a tanári szerepkörre vonatkozó kompetenciákat tartalmazza (Nagy 2004).

3.2. A személyes és szociális kompetenciák/érzelmi intelligencia fontossága a közgazdászstanár-képzésben

A képzés során fontos, hogy a hallgatók a szakmai és módszertani ismereteken túl szociális készségüket is erősítsék, különösen fontos ez a tanári pályára készülők esetében. A tanárképzéshez kötődő képesítési követelményeket vizsgálva megfigyelhető, hogy a személyiségkompetenciák háttérbe szorulnak, mivel a dokumen-

tum jórészt a szakmai felkészültség komponenseinek, a tudásnak, az attitűdöknek/nézeteknek és a képességeknek szentel nagyobb figyelmet.

Goleman rendszerében két alapvető csoportba sorolhatók a kompetencia elemei, mégpedig a személyes kompetencia és a szociális-közösségi kompetencia csoportjába. A személyes kompetenciák határozzák meg, hogyan tudunk saját magunkkal bánni, míg a szociális kompetenciák társas kapcsolataink kezelésében nyújtanak segítséget (Goleman 2008).

2. táblázat: A személyes és szociális kompetenciákat öt fő csoportja

éntudatosság	önismeret, önértékelés, önbizalom
önszabályozás	önkontroll, megbízhatóság, alkalmazkodás
empátia	mások megértése és fejlesztése, szükségleteinek felismerése, sokszínűség értékelése, érzelmi feszültségek érzékelése
motiváció	kezdemenyvezőkészség, optimizmus, elköteleződés, teljesítményösztönzés
társas készségek	befolyásolás, kommunikáció, konfliktuskezelés, irányítás, kapcsolatépítés, együttműködés, csapatszellem

Forrás: Goleman 2008

Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák európai referenciakerete szerint a kompetencia összetevőit alkotó ismeretek, készségek és attitűdök a következőképpen feleltethetők meg a szociális kompetencia vonatkozásában:

3. táblázat: A szociális kompetenciát alkotó készségek, képességek

Készségek	Attitűdök
Konstruktív kommunikáció különféle társadalmi helyzetekben (tolerancia mások nézeteivel és viselkedésével szemben; az egyéni és a kollektív felelősség tudatosítása)	A másik ember iránti érdeklődés és tisztelet
Mások bizalmának és együttérzésének kiváltása	Törekvés a sztereotípiák és az előítéletek leküzdésére
A személyes és a szakmai szféra különválasztása	Kompromisszumkészség
A nemzeti kulturális identitás tudatosítása és megértése	Öntudatosság

Forrás: Goleman 2008

Személyes kompetenciákon saját, belső állapotunkat, potenciális erőforrásainkat érti, és kiemeli az önismeretet, a kontrollt és a motivációt, melyek irányítják, szabályozzák a viselkedésünket (Goleman 2008).

3.3. *A tanítási módszerek rendszere/módszertani ismeretek*

A gazdasági életben zajló gyors változások, az információs és kommunikációs technológiák (IKT-módszerek) rohamos elterjedése azt eredményezte, hogy új ismereteket sajátítunk el. Ezek között napjainkra lényeges mértékben megnövekedett a nem formális tanulással megszerzett tudásmennyiség szerepe.

A pedagógusok gyakorlati tevékenységének leírásához fontos szempontot jelent a tanítás során alkalmazott módszerek dokumentálása, rendszerezése. Az alkalmazott tanítási módszerek csoportosításához Falus Iván (2006b) kategóriáit használtuk, mely szerint klasszikus, interaktív és újgenerációs módszereket különböztetünk meg.

4. táblázat: A tanítási módszerek típusai

klasszikus	magyarázat, előadás, megbeszélés, szemléltetés, egyéni munka
interaktív	csoportmunka, páros munka, vita módszer, játék, a tanulók kiselőadásai
újgenerációs	kooperatív módszerek, projektmódszer, számítógépes módszerek, internet, multimédia

Forrás: Falus 2006b

Falus Iván meghatározása szerint a tanítási módszerek „az oktatás folyamatának állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és tanuló tevékenységének részei, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra” (1998: 283).

3.4. **Személyiségkompetenciák – Milyen a jó pedagógus?**

A pedagógusok szerepe az oktatásban is egyre komplexebbé válik. A tanulás tartalmának és a tanítási módszerek változásának következtében nehéz meghatározni, hogy mi tekinthető jó és hatékony tanításnak. A válasz inkább a személyiségétől elvárt tulajdonságok, a saját neveltetése és önképzése során kialakult attitűdök alapján adható meg. Fontos kérdés ezért a pályaalakulási kérdés.

A 2011-es CXC köznevelési törvény szerint – a pedagógus gondoskodik:

- a gyermek, a tanuló testi épségének megóvásáról,
- erkölcsi védelméről (felügyeleti kötelezettség),

- személyiségének fejlődéséről,
- az ismeretek tárgyilagos és többoldalú közvetítéséről,
- a gyermekek és a tanulók emberi méltóságának és jogainak tiszteletben tartásáról.

A nevelő és oktató tevékenysége során vegye figyelembe:

- a gyermek, a tanuló egyéni képességeit, tehetségét, fejlődésének ütemét,
- szociokulturális helyzetét,
- fejlettségét (tehetség gondozási, felzárkóztatási pedagógiai feladatok, differenciált oktatásszervezés).

A felsőoktatásban természetesen ezek módosulnak, a nevelés helyett a képzés dominál, de a fő cél, hogy a hallgatókat fel kell készíteni a köznevelési feladatokra. Az OECD erről kiadott egy listát.

- Szakértelem: A tanított szakterülettel összefüggő tudás, amellyel kapcsolatban a folyamatos megújítás szükségessége kap egyre növekvő hangsúlyt.
- Pedagógiai know-how (tudás): A tudás átadásának és a kompetenciák fejlesztésének a technológiái, amelyekben belül egyre nagyobb figyelmet kapnak a tanulásra való motiválás, az együttműködésre készítés és a kreativitás.
- A technológia értése: A hangsúly azon a képességen van, hogy az új technológiákat a tanárok a tanítási-tanulási folyamat integráns részévé tegyék.
- Szervezeti kompetencia és együttműködés: A tanítást az új professzionizmus egyértelműen kollektív, teamben végzett tevékenységnek tekinti, amelynek intézményes kereteit a „tanuló szervezetként” működő iskola adja.
- Rugalmasság: Ez az ugyancsak új elem annak az elfogadására épül, hogy a tanári szakma tartalma és a munkavégzéssel kapcsolatos elvárások a szakmai karrier során több alkalommal is változhatnak.
- Mobilitás: Annak a belátására utal, hogy gyakorivá válik a tanári szakmák és más szakmák közötti átlépés, sőt egyenesen előnnyé válik, ha valaki más területeken is szakmai tapasztalatokat szerez.
- Nyitottság: A tanári szakma meghatározó sajátossága a nyitottság a külső szereplők, a partnerek irányába és együttműködés a szakmán kívüli érdekeltekkel.

Az OECD egyre nagyobb érdeklődéssel fordul a felsőoktatás felé. Egy ideje már nemcsak a horizontális területek (méltányosság, esélyegyenlőség, átláthatóság, megtérülés stb.) támogatásának egyik ágenseként tartja számon, hanem a társadalmi

igények kielégítése, a munka világában való helytálláshoz szükséges képességek megszerzése egyik fontos helyszíneként is, valamint a gazdasági versenyképesség egyik fő hajtóerejeként (Derényi 2014).

3.5. A mérés során vizsgálni kívánt kompetenciák

5. táblázat: A közgazdásztanár képzés során vizsgálni kívánt kompetenciák

Elsajátítandó kompetenciák	Értelmezés	Mérés
Szakmaspecifikus ismeretek		
1. Szakmai-elméleti alapok	gazdasági ismeretek	teszt
2. Szakmai-gyakorlati jártasság	megfelelő módszereket tudja alkalmazni	teszt
3. Számolási készség	matematikai készségek	teszt
4. Professzionális számítógépes ismeretek	IKT-alapismeretek – Operációs rendszerek – Szövegszerkesztés – Táblázatkezelés – Adatbázis-kezelés – Prezentáció – Internet és kommunikáció	teszt
Szakterület-független ismeretek		
5. Anyanyelvi beszéd és íráskészség	szóban és írásban nyelvileg megfelelő stílusban kommunikálni szóbeli és írásbeli kommunikációs technikákat alkalmazni	teszt/szituációs gyakorlat/ interjú
6. Idegen nyelvtudás	nyelvtudás foka, szintje	teszt
7. Problémamegoldó képességek	aktuális problémákat meghatározni és értékelni a problémákra megoldásokat nyújtani problémákat felismerni, megfogalmazni és megoldani problémamegoldó képességet kifejleszteni	teszt
8. Motiváció	motivált feladatainak eredményes elvégzésére	teszt/kérdőív

Személyiségkompetenciák		
9. Felelősségtudat	felelősséget vállalni a rábízott feladatokért felelősséget vállalni mások iránt	teszt/kérdőív
10. Együttműködési készség	együttműködni másokkal	
11. Szociális és kommunikációs kompetenciák	jó kommunikációs készséget kialakítani különböző személyekkel hatékonyan kommunikálni verbális és nonverbális kommunikációs formákat alkalmazni aktív részvétel a beszélgetésekben	szituációs gyakorlat/ kérdőív/ interjú
12. Csapatmunkára való hajlam		szituációs gyakorlat
13. Tanulásszervezési képesség	hatékony időbeosztás új tudás elsajátításának, feldolgozásának különböző kontextusba helyező képessége	kérdőív
14. Konfliktuskezelés/ stressztűrés	problémamegoldás	kérdőív
15. Hivatástudat/lelkesség	szakmai elkötelezettség	kérdőív
16. Kapcsolatok	másokkal való bánásmód	kérdőív

Forrás: Saját kutatás

4. Összegzés, javaslatok

Jelen tanulmány a hallgatói kompetenciák mérését tűzte ki célul. Nem foglalkozik azokkal a mérésekkel, amikor munkaadókat kérdeznek meg arról, mennyire elégedettek az általuk megismert, általában már végzett hallgatók kompetenciáival.

A mérés során arra keressük a választ, hogy a képzés során milyen kompetenciákat kell fejleszteni, illetve hogy ezen kompetenciák hogyan, milyen mértékben fejlődtek a hallgatóknál a képzés során. Ha sikerül megbízható sztenderd eszközökkel mérni azokat a kompetenciákat, amelyekre a hallgatók a tanulmányaik során szert tesznek, az ilyen eredmények sokkal tartalmasabb és relevánsabb visszajelzést adnak majd a felsőoktatási intézményeknek arról, hogy mennyire eredményesek a hallgatói képességek fejlesztésében, és hol vannak azok a pontok, ahol a munkájukat javítaniuk kell.

Manapság már a nevelő-oktató intézményekben nem elég csak ismereteket közvetíteni, hanem fel kell készíteni a gyermekeket, fiatalokat a megszerzett tudás-

anyag változatos helyzetekben történő alkalmazására is. A tudás mennyiségének pusztá gyarapítása mellett, a készségeket, jártasságokat, az attitűdöket és értékeket, a személyiségvonásokat és motivációkat is fejleszteni kell. A kompetenciamérés lényege éppen az, hogy nem a formális végzettségről kíván adatokat nyújtani, hanem az e mögött meglévő vagy e mögül éppen hiányzó valóságos képességekről. A figyelem középpontjában az áll, hogy a munka során milyen kompetenciák megszerzése szükséges a munkavállalók részéről, illetve a képzési folyamat eredményeként mely készségek ismertethetők el.

Ezeknek a területeknek a fejlesztése azért kiemelten fontos, mert a világ, a társadalom és a gazdaság is változik, így új képességekre, készségekre van szükség.

Felhasznált szakirodalom

- Antalné Szabó Á. – Hámori V. – Kimmel M. – Kotschy B. – Móri Árpádné – Szőke Milinte E. – Wölfling Zs. (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Második, javított változat. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/kiegeszített_utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez.pdf, Letöltés dátuma: 2018. 06. 28.
- Bakos, F. (1994): Idegen szavak és kifejezések kézikönyvtára, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Berner, H. (2004): Az oktatás kompetenciái. Aula, Budapest.
- Derényi, A. (2014): Az OECD és a felsőoktatás. In: Az OECD az oktatásról.-adatok, elemzések, értelmezések. Oktatókutató és fejlesztő Intézet. Budapest. 85-92.old.
- Dührmann, M., G. – Kaiser – Blömeke, S. (2012): The conceptualization of mathematics competencies in the international teacher education study TED-M. ZDM, The International Journal on Mathematics Education, Vol. 44/3, 325–340. old.
- Falus Iván (2006a): Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In: Demeter Kinga (szerk.): A kompetencia. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- Falus, I. (szerk.) (1998): Didaktika. Nemzeti Tankönyv Kiadó, Budapest.
- Falus, I. (2006b): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat Kiadó, Budapest. 67–113. old.
- Falus, I. (2011): Tanári pályaképzés – kompetenciák – sztenderdek Nemzetközi áttekintés, http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaképzés_kompetenciák_sztenderdek.pdf Letöltés dátuma: 2018. 07. 02.
- Falus, I. (szerk.) (2004): A pedagógussá válás folyamata. Educatio, 359–374. old.
- Goleman, D. (2008): Érzelmis intelligencia. Háttér Kiadó Kft., Budapest. 454 old.
- Guerriero, S. (szerk.) (2017): Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris.
- Halász, G. (2006): Előszó. In: Demeter Kinga (szerk.): A kompetencia. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. 7–13. old.
- Hazelkorn, E. (2007): “The Impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision Making. Higher Education Management and Policy, Volume 19, No. 2. pp. 81–105. old.
- Horváth J., C., Lada, L., Elter, A., Simon, J., Barta, T., Ambrus, T., & . Lévai, Z. (2005): Felőttképzésben oktató szakemberek kompetenciáinak meghatározása Kutatási zárótanulmány Felőttképzési Kutatási Füzetek 18., Elérhető: <http://mek.oszk.hu/06500/06538/06538.pdf>, Letöltés dátuma, 2018. 06. 20.
- Horváth, Zs. (1998): Anyanyelvi tudástérkép. Középszolai tantárgyi feladatbankok III. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.

- <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-ko-Nagy-Uj.html>. Letöltés dátuma: 2018. 06. 14.
- Kálmán Anikó (2005): A felnőttoktatásban és -képzésben alkalmazható kompetenciaelvű módszerek és azok alkalmazhatósága; Kutatási zárótanulmány; Felnőttképzési Kutatási Füzetek; 13. Elérhető: <http://mek.oszk.hu/06500/06501/06501.pdf>, Letöltés dátuma: 2018. 06. 20.
- Károly, K. – Homonnay, Z. (2017): Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben, ELTE Eötvös Kiadó, Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest.
- Kotschy, B. (szerk.) (2011): A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei, Eszterházy Károly Főiskola Eger, Elérhető: http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf, Letöltés dátuma: 2018. 06. 17.
- Major, É. (2017): A tanárjelöltek óráinak látogatása, mint fejlesztőeszköz, in Károly, K. – Homonnay, Z. (2017): Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben, ELTE Eötvös Kiadó, Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest.
- Nagy, M. (2004): Új kompetenciaelvárások és új képzési gyakorlatok a tanári szakmában. Új Pedagógiai Szemle, 4–5. sz. 69–77. old.
- Nusche, D. (2008): Assessment of learning outcomes in higher education: a comparative review of selected practices. OECD Education Working Paper No. 15.
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching, Educational Researcher, Vol. 15/2, 4–14. old.
- Shulman, L.S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of new reform, Harvard Educational Review, Vol. 57/1, 1–22. old.
- Voss, T., Kunter, M. and Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. Journal of Educational Psychology, 103, 952–969. old.

További források

- Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01).
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- EU, (2006) Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 2006, 962, L394/10-18.
- <http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto>, Letöltés dátuma: 2018. 07. 2.
2011. évi CXCV. törvény - a nemzeti köznevelésről, <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1100190.tv&targetdate=&printTitle=2011.+%C3%A9vi+CXCV.+t%C3%B6rv%C3%A9ny>, Letöltés dátuma: 2018. 07. 5.

SZERZŐI ADATOK

Barabásné Dr. Kárpáti Dóra PhD főiskolai docens
Nyíregyházi Egyetem, Gazdálkodástudományi Intézet
karpati.dora@nye.hu

Csákné Dr. Filep Judit PhD főiskolai docens
Nyíregyházi Egyetem, Gazdálkodástudományi Intézet
filep.judit@nye.hu



EGRI IMRE

A 4.0 IPARI (INFORMATIKAI) FORRADALOM HATÁSA AZ OKTATÁSRA

Absztrakt

A 4.0 ipari (informatikai) forradalom napjaink meghatározó gazdasági-társadalmi folyamata. E jelenség szervesen illeszkedik az emberiség, a világgazdaság ciklusos növekedési-innovációs trendjeibe. E trend, amelynek lényege az információ, a digitalizáció, az eddigi ciklusokkal szemben új jelenségeket, jellemzőket tartalmaz, úgymint az integráció, a globalizáció és a Big Data.

A dolgozat a folyamattal foglalkozik, megpróbálja a 4.0 hatását feltárni az oktatás-szakképzésre, elsősorban a felsőoktatásra. Rámutat, hogy a 4.0 jelensége az oktatást már régen elérte, de egyes következményeit még most reagálja le az oktatás, így a tartalmi változások mellett a technológiai és főleg a szervezeti változások folyamatos innovációt kívánnak. A tanulmány a felsőoktatás lehetőségeinek vizsgálatával zárul, amelyben kiemeli a globalizáció és az új szervezeti struktúrák lehetőségeit és hatásait.

Abstract

The 4.0 Industrial (IT) revolution is a determinate socio-economic process nowadays. This phenomenon fits as an integral part of humanity's cyclical growth-innovation trends in the world economy. This trend, which essence is information, digitization, contains new phenomena and features compared to previous cycles like integration, globalization and Big Data.

This paper handles with the process and attempts to explore the impact of 4.0 on education and vocational training, particularly on higher education. It points at the 4.0 phenomenon has long reached education, but some of its consequences are still being responded to by education. So to content changes, technological and especially organizational changes require constant innovation. The study concludes by exploring the chances of higher education, highlighting the opportunities and effects of globalization and new organizational structures.

1. Bevezetés

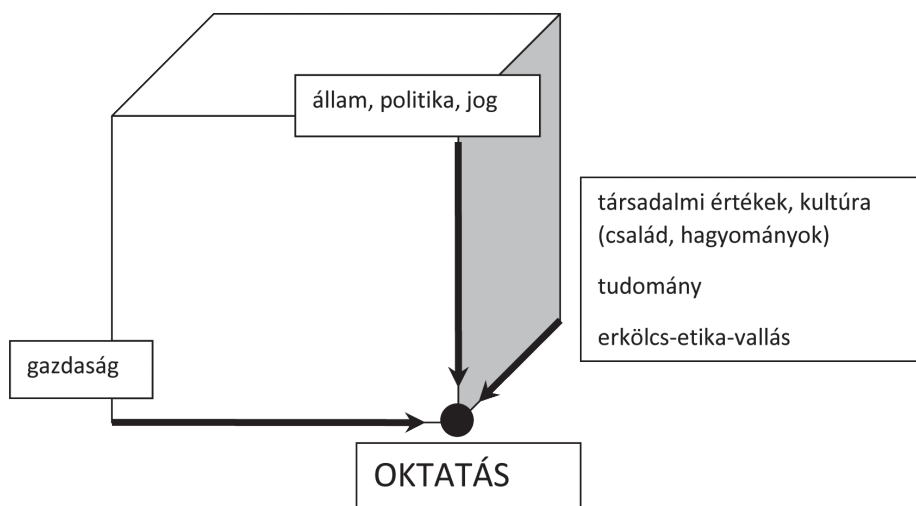
Az oktatás minden korban az értékek megerősítésének, a tudás megőrzésének, egyúttal az új ismeretek, új tudás létrehozásának és átadásának helye volt. Hogy ennek megfeleljen, a nyitottság, a kapcsolatok szélesítése, a folyamatos megújulás alapvető szervezeti tulajdonsága kell, hogy legyen. Az immár klasszikus szervezetnétetek között fontos számunkra megemlíteni Joan Woodward megállapítását, amely szerint egy szervezet jóságát a külső követelményeknek való megfelelés adja (Egri 1992). Az oktatás szervezetére ható külső tényezők rendszere az 1. ábrán figyelhető meg.

A fenti vázlatos szervezeti tényezők közel sem teljeseek, hiszen az oktatás tulajdonképpen az egész társadalom, a kultúra tükré. Ha a fenti „ható” tényezők szervezeti időhorizontjait, forrásait és céljait elemezzük, vagyis a céloknak megfelelő szervezeteket beazonosítjuk, a következőket találhatjuk:

- Gazdaság: rövid távú, profit- (haszon)elvű célok, gazdasági szervezetek, vállalkozások
- Állam, politika: középtávú (4–5 év) cél a hatalom, bürokratikus szervezetek
- Társadalom: hosszú távú (évtizedes, évszázados) emberöltő méretű célok, nonprofit jellegű szervezetek

Mindegyik tényező szervezeti céljai közé sorolható a növekedési és fennmaradási cél. A gazdaság és a társadalom folyamatos változásban van, e változások adják a növekedés hajtóerőit, amit ma innovációnak nevezünk.

Rövid áttekintésünkben megvizsgáljuk, hogy a gazdaság növekedési ciklusai, közöttük a mai korszak fő hajtóerői, hogyan hatnak az oktatásra és az oktatás szervezeti struktúrájára.



1. ábra: Az oktatásra ható külső tényezők
 Forrás: saját szerkesztés

2. A 4.0 és előzményei

A mai informatikai folyamatok nem új jelenségek. A gazdasági fejlődést az emberiség történetében innovációs ciklusok sorozataként írhatjuk le. Az innováció és a gazdasági ciklusok szoros összefüggését a gazdaság irányítói már évszázadokkal (évezredekkel) ezelőtt felismerték. Ahol ez élet-halál kérdése volt (a haditechnika), ez általában meg is hozta az eredményét, a győzelmet. Ugyanez a folyamat játszódik le minduntalan a gazdasági élet szektoraiban, sőt új gazdasági ágak jelennek meg. Ezeket az egymás után jelentkező forradalmi, technológiai ugrásokat Kondratyev-ciklusoknak nevezzük (Bródi). A gőzgép, a robbanómotor, az atomenergia után az elmúlt évtizedekben egyre gyorsabban fejlődik az új ipari forradalom alapján az információ, a tudás és az erre épülő iparágak. Ezt ma 4. ipari forradalomnak, Ipar 4.0-nak nevezzük.

A jövedelmek változása az új területeken mindig növekedést hozott. Minél nagyobb egy-egy terület tudás- és információtartalma, annál jövedelmezőbb, azaz fejlődőképebb. Sajátos, hogy az új innováció lelke, a tudás, „nem fogy el”, természetesen sokszorosítható (egyes szoftver több milliószor eladható). Ezért is sokszoros az informatikaszektor jövedelmezősége. Az informatika a vele szinkronban, integráltan fejlődő ágazatok hatékonyságát saját szintjére emeli. Ezért fontos a fejlesztési programokban, az új ipari fejlesztésben a 4.0 szemlélet és koncepció.

Hasonló értelmezést kaphatunk, ha csak az információra szűkítjük elemzésünket. A HVG elemzésében (2018. szeptember 19.) Bojár Gábor informatikai vállalkozó a beszéd és az írás után az informatikát a III. informatikai forradalomként értelmezi. Így jutunk el a 4.0 immár közbeszédben is értelmezhető fogalmához.

Az iparban a 4.0 leglátványosabb megjelenése a robotizáció. A robotizáció két területen tör előre: a nehéz, fizikailag megterhelendő munkaterületeken és a nagy tudásigényű, de rutin szellemi erőlkifejtést igénylő területeken. Ezzel együtt megjelent a fejlett országokban a munkaerőhiány, és ez is motiválja a robotok alkalmazását. Egyre több robotra van szükség a nehezen vagy drágán „humanizálható” (folyamatosan üzemelő stb.) területeken. Ez megjelenik nemcsak az iparban, hanem a mezőgazdaságban, a szolgáltatásban, így az oktatásban is.

Ma még sok vita van arról, hogy mi is az a 4.0. A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara szakértői tanulmánya és felmérése konkrét változásokat jelöl meg az egészségügyben, az iparban, a kereskedelemben, a közigazgatásban, az oktatásban, a közműiparban (energia), a pénzügyben és a telekommunikációban (MKIK 2018). Vélhetően a mezőgazdaság és az élelmiszeripar is használja a digitalizációt, és az oktatás, valamint a mindennapi élet is. Fő jellemzőként a digitalizációt, az informatikát és a felsorolt területek összeolvadását jelölhetjük meg az Ipar 4.0 fő jellemzőjeként a gazdasági és társadalmi élet minden területén. Ezt sok helyen ma már nemcsak Industrie 4.0-nak (németek) vagy Smart Factorynek (USA) nevez-

zük, hanem egy már korábban bevezetett tudásgazdaság, tudásalapú társadalom fogalmával élnek (MKIK 2018).

Így látható, hogy sok helyen más tartalommal töltik meg a 4.0-t, de az információ, az információtechnológia, a tudás mindenütt azonos. Másik fő jellemzője a termelés és az információ összeolvadása a piaccal, sőt a társadalmi kultúrával (talán ma ez az egyetlen globális kultúra), amit a technika (informatika) lehetővé tett. Szinte minden tanulmány hasonló következtetésre jut (3-4), összességében forradalmi és nem csak ipari forradalomról van szó. A Corvinus Egyetem tanulmánya (Nagy Judit 2017) a következőképp határozza meg a 4.0-t. „Az Ipar 4.0 tehát egy olyan jelenség, amely a technológiai eszközök, tevékenységek összessége révén, a digitalizáció adta lehetőségek kiaknázásával magas szintre emeli a folyamatok átláthatóságát, és integrálja a vállalati értékláncot és az ellátási hálózatot, új szintre emelve a vevői értékteremtést.”

3. A 4.0 hajtóerői

A 4.0 fő hajtóerői együtt jelentek meg a negyedik ipari forradalom társadalmi, gazdasági és kulturális fejlődésével. Így:

- A globalizáció a nemzetköziesedés, a gazdaság, a kultúra egyetemessé válása, a tudományok, a technikai eredmények, a logisztika, ezzel együtt a kultúra, a politika globalizációja hatalmas szívóerőt teremtett az információkra, azok elemzésére és főleg használatára.
- Az informatika globalizáló hatása ma már természetes. Az informatikával együtt fejlődő kommunikáció, az informatikai technológia fejlődése, egyesülése az új egyetemes kultúra alapjává vált.
- Új ösztönző jövedelmi struktúra fejlődött ki az informatikai szektorban. A fejlesztés, a globális piac nemcsak az informatikai munkát díjazza, hanem a kialakult piaci érdekeltségi rendszer a folyamatos fejlesztéshez is megfelelő forrást (tőkét) biztosít.
- Megszületett a fentiek alapján a tudásalapú gazdasággal együtt a tudásalapú társadalom. Ez megteremtí a globális társadalom kulturális, gazdasági vonzóerőit, amely egyben integráló erő is.
- Ezzel együtt az új csúcsfogalom az információ, a Big Data. Aki ezt birtokolja, használja, birtokolja a fejlesztési forrásokat, a társadalmi növekedési tényezőket, a globális fejlődés motorjává, centrumává válik.
- Új szervezeti formák. A 4.0 globalizációjával új globális szervezeti formák jelentek meg. A nemzetközi hálózatok, a multinacionális cégek érdekei, eszközei felülírják az államok akaratát. Új gazdaságpolitikai erőközpontok születnek. Akik birtokolják a 4.0 informatikai eszköztárát, ebben is sikere-

sek (nem csak a jövedelemszerzésben). Legfontosabbak a tulajdonosi hálók, a technológiai hálók, a logisztikai, a pénzügyi és az informatikai hálók. Ezen túl az elmúlt évtizedekben a tudásra, az ágazatok integrációjára új, legtöbbször nemzetközi szervezeti formák jöttek és jönnek létre.

4. A 4.0 következményei

Az Ipar 4.0 integrálja a különböző információkat, a digitalizációt, a technikákat, a tudomány ágait (fizika, kémia, biológia stb.) és az embertudományok (pszichológia, marketing stb.) eredményeit. Ennek következtében:

- új termékek (okostermékek)
- új technológiák (okostechnológiák)
- új üzemek (okosgyárak)
- új tudás (integrált tudás)
- új oktatás (okos!)
- új információ és kommunikáció (azonnali)
- új integrált szervezetek (hálózatok)
- új ember-gép-termék kapcsolatok
- új társadalmi, gazdasági, kulturális beágyazódás
- új jövedelmi szintek
- stb. jönnek létre.

Az egészet összetartja a digitalizáció, vagyis az Ipar 4.0 alapja. Mértth Balázs Deloitte felmérése alapján idézi, hogy „A fejlődés új lehetőségeket is hoz. Erre jó példa az Egyesült Királyság, ahol 2001 és 2011 között 800.000 munkahely szűnt meg a technológiai fejlődés miatt, ugyanakkor ennek köszönhetően 3,5 millió új állás jött létre” (logisztika.hu 2018).

Milyen eszközei vannak az Ipar 4.0-nak? Az eszközök alapja az információ és az információkat közvetítő internet, az erre épülő egyre gazdagabb és sokszínűbb technikai, technológiai bázis. Az iparban már megjelent eszközök, amelyek a termeléshez kötődnek, alapvetően három nagy csoportba oszthatók:

- teljes robotizáció
- ember-gép kooperációja
- az emberi munkaerő megerősítése.

Ezek találmányokban öltenek testet, amelyeket áthat a digitalizáció, a robotizáció és végül a mesterséges intelligencia.

A digitalizáció egyre gazdagodó technikai eszköztára és ezek hálózatba kötése az Internet of Things, az RFIB-vel együtt alkotják az IoT eszközöket (Nagy Judit,

Gubbi et al., 2018). Az eszköztár, a fenti eszközök igazi értékét és lehetőségeit azok a szoftverek és programok adják, amelyek működése, kapcsolódása lehetővé teszi az Industrie 4.0 elterjedését és működését.

Kutatásaink során áttekintettük az ágazati jövedelmezőségeket az Európai Unió gazdaságában az 1960-as évektől a 2008-as válságig. Az összesített jövedelmezőségeket az ágazatokra és az ágazatokkal szinte szinkronban mozgó képzettségi szintekre az alábbi összesítő táblázatban lehet felállítani. A közgazdasági tanulmányok és kutatások az ágazatok közötti, illetve a képzettségi szintek közötti jövedelmi eltéréseket és mozgásokat nemigen tanulmányozzák, hanem a GDP területi és országokénti eltéréseit veszik nap mint nap górcső alá. Az eltérések okai között legfőképpen az aktuális gazdaságpolitikákat tekintik meghatározónak. Ami igaz is a stratégiákra, de már a taktikai módszerek között a hatékonyság növelésében és a hosszú távú célok elérésében a gazdasági ágazati arányoknak, illetve a személyek tudásbeli felkészültségének van meghatározó szerepe. Ezt igazolja az 1. táblázat.

1. táblázat: Az oktatás és a gazdaság jövedelmezőségi kapcsolata

Jövedelmezősnövelő hatás 10-szeres			Jövedelemnövelő hatás 10-szeres		GDP 100-szoros
Munkatevékenységek jövedelmezősége (hozadéka)			Ágazatok jövedelmezősége		
	Munkabér, jövedelem	Vállalkozói, tulajdonosi hozadék aránya (munkabérhez viszonyítva)	Ágazatok	100 egység beruházásra jutó %-os jövedelem	
Kvalifikált szakmunka (felsőfokú, egyetemi, főiskolai, szakképzettség)	1:	7–12	Pénzügy, K+F+I	40–70%	
Szakmunka (szakképzettség)	1:	3	Kereskedelem	18–25%	
			Ipar	8–12%	
Egyszerű fizikai munka (alapképzettség, szakképzetlen)	1:	1	Mezőgazdasági alaptervékenység	4–6%	

Forrás: EUROSTAT adatai alapján számolva 1960–2010.

Az európai uniós országok statisztikai átlaga alapján számolva

A fentiekből látszik, hogy az ágazatok jövedelmezőségét, egy-egy ágazatot egy-egy Kondratyev-ciklus meghatározó elemének tekintünk, eltérő jövedelmezőségűek. Jelen korunkban a K+F+I szintje felel meg legjobban a 4.0 által jellemzett korszaknak. Ha a személyek munkatevékenységét, illetve az ebből származó jövedelmeket tekintjük, látványos a kvalifikációval szerezhető jövedelmi növekedés (7-12-szeres). Ha a magas jövedelemtermelő képességű munkavállaló egy magas jövedelmezőségű ágazatban tevékenykedik, akkor a kettő szorzata jelenti az összjövedelmezőséget, ami a mi esetünkben a fizikai munka és a kapcsolódó mezőgazdaság szorzatának mintegy 10-szerese. Ezt a jövedelmezőségi növekményt hozza a 4.0-ba tartozó személyi kvalifikáció és a K+F+I ágazat, illetve az általa megtermékenyített többi ágazat (tudásintenzív ágazatokká válnak).

6. A 4.0 és az oktatás

A 4.0 az új innovációs ciklus hatása az oktatásra, szakképzésre a gazdaságon, az államon, a tudományon és a társadalmi elvárásokon keresztül valósul meg. Ez sokkal mélyebb és egyben komplexebb hatás és elvárás, mint az elmúlt ciklus kiforrott rendszerében. Ez egy egyetemen vagy szakképzésben működő oktatási intézményekben az alábbiakban jelenik meg:

- Új tudás – új tartalom: az informatika immáron nemcsak egy szakmai elvárás, hanem a többi tudás elsajátításának, művelésének eszköze. Az informatika általános ismeretté vált. Az informatika új tudományok és szakmák keretévé vált. A termelésben, a pénzügyekben, a logisztikában, egyáltalán a tudományokban az informatika szabja meg a kereteket, egyúttal a lehetőségeket is kitérít. Új oktató tananyagok és új integrált tudományok jelennek meg, amelyek tágra nyitják a világ megismerésének lehetőségeit. Új, informatikán alapuló szakmák jelennek meg, nemcsak a hardver és szoftver területén, hanem az információelemzés területén is, az informatika bevonul a termelésbe, és integrálja az eddig önálló tananyagokat, szakmákat és tudományágakat. Az eredmény: az informatika a tudomány és az új szakmák jövedelmezőségét saját szintjére emeli. A klasszikus ipar és mezőgazdaság, valamint a szolgáltatások új szakmákkal bővülnek, amelyek az eddigiékhöz képest tudásintenzívek és egymással kompatibilisek.
- Új eszközök – digitalizáció: az oktatás eszköztára a digitalizációval térben és időben kitér. Az internet, az informatika a tudásanyag integrálása olyan eszközök születését hozta, amellyel lehetővé vált az egyéni tanulás, a rutinfeladatok automatizálása, gépesítése, az információk – tudás – globális cseréje és az információk közlésének online változata.

- Új módszerek: az új eszközök birtokában, illetve a gazdaság elvárásai és a társadalom elvárásainak kiteljesedésével új módszerek születnek és fejlődnek az oktatásban. Így a tudásközlés és a tudás átadás, sőt a tudáshasználat is új dimenziókat nyitott. A módszerek gazdagodása a társadalom részéről, lifelong learning (élethosszig tartó tanulás), a duális képzések, a tovább- és átképzések rendszere, a továbbképzések rendszerré, az előlépések alapjává válása stb. A digitalizáció lehetővé tette az új oktatási módszerek széles körének kifejlődését és fejlesztését. E módszerek akár nemzetközi szinten, globálisan is működhetnek.
- Új szervezetek fejlesztése: a nemzetközi gazdasági életben a multinacionális cégek (termelő- és szolgáltatócégek) a globalizáció keretében hálózatokat fejlesztenek ki, amelyek átfogják a teljes piaci és gazdasági szegmenst. A START-UP és a SPIN-OFF cégek az oktatási intézmények, az egyetemek szerves részévé váltak. A II. világháború után mintává váltak az ipari tudományos parkok, amelyek őse Edison Menlo parkja, a MIT (Massachusetts Institute of Technology) vagy a Stanford Egyetem Szilikon-völgye, a német technológiai parkok (München Ingolstadt), a francia technológiai parkok vagy a japán CUKUBA ipari technológiai park. Ma szinte minden egyetem próbálkozik valamilyen, a tudományt megvalósító technológiai parkkal. E szervezetek nemcsak tudományosan, hanem gazdaságilag is sikeresek.
- Integrálódás: az integráció, amely lehet horizontális – egyetemek közötti hálózatosodás – vagy vertikális – oktatás, tudomány, ipar – napjaink szervezeti formáit testesíti meg. Ezen integrálódási formák nemcsak országon vagy városon belül (földrajzi egységen belül) valósulhatnak meg, hanem nemzetközileg is. Így távoli földrészek között jöhet létre az iskolák (egyetemek) közötti hálózatosodás, illetve iskola – tudomány – K+F+I integráció vagy a fentiekhez hasonlóan iskola és üzem, termelés közötti integráció (ipari, tudományos park). Már Magyarországon is megjelentek az egyetemek és vállalkozások közötti közös tanszékek, laborok (Audi Tanszék, Győr; Mercedes Tanszék, Kecskemét). A gyakorlatban létrejöhetnek az új klaszterek, amelyek motorjai a K+F+I-t működtető oktatási intézmények. Ugyanezek lehetnek egy-egy cél (fejlesztési program) köré települő konzorciumok. Különös jelentősége lehet az eddig elkülönült akadémiai kutatóintézetek személyi integrációjának az iparban.

7. Következtetések

A 4.0 eddigi eredményei nemzetközileg és Magyarországon is lehetővé teszik néhány következtetés levonását:

- Az új tudás, új szakmai, tudományos ismeretek alapján új szakmák megjelenését hozza. Míg egyes szakmák eltűnnek, más szakmák tartalma megváltozik. Gyakorlattá válik a többszakmás foglalkozás. A tudásmegújulás ciklusideje, elavulási ideje lerövidül. Az általános ismeretek (tanulási képesség, a kompetenciák) jelentősége megnő. Itt is folyamatos megújulás, innováció zajlik. Az információk megújulása, az informatikai programok megújulása folyamatos, sőt ezek integrálódnak nemcsak mikro-, hanem makro-, sőt nemzetközi szinten is. Megjelennek a mesterséges intelligenciák, amelyek hálózatot alkotnak (ez a bankok között már megjelent).
- Az új eszközök agra az informatika és az internet, tápanyaga az új tudás, az ismeret, az informatikai program. Az eszközök robbanásszerűen fejlődnek, és lehetővé teszik a világ virtuális képének egyre komplexebb meghatározását, sőt, a világ részévé válnak. Ezek a robotok és informatikai rendszerek nemcsak a gazdaságot, a termelést forradalmasítják, hanem lehetővé teszik a személyes oktatást, a személyre szóló programokat, tematikákat és a globális oktatást, amelynek nem akadály a tér – egyszerre képes kapcsolatba kerülni az egész világgal. Az egyetemek, az iskolák a szó szoros értelmében globális tudásgyárákká válnak.
- A tudás és eszközök birtokában folyamatosan fejlődnek az új globális módszerek. E módszerek rendkívül technikaigényesek, és magát a tanítást és tanulást is digitálisan újra kell tanulni. Ez a fajta oktatás ma már a pedagógia tudományának is új ágává válik. A MOOC ismeretei az oktatási, didaktikai ismeretek alapjaivá válnak. Mindenki mindenütt és mindenkor tanul. Nemcsak a tanár, a diák, hanem a szülők, a tanulószervezetek is. Az oktatási módszerek, igazándiból az oktatás technológiája (a megvalósítás, a termelés folyamata) hasonló fejlesztésre szorul, mint az ipar vagy a többi ágazat, remélhetően hasonló eredménnyel.
- A szervezetek helyes megválasztásában az oktatási intézmények csapdában vergődnek. Az új és új, sokszor politikai indíttatású programok egyelőre a finanszírozás kérdésével kívánnak minden követelményt megoldani. A történelmileg kipróbált szervezetek közül pedig hol a gazdaságban célirányosan működő, rövid távú profitcélok alapján működő vállalkozások, hol a középtávú, állami (vö. politikai) érdekek alapján működő bürokratikus szervezetek struktúráját próbálják az oktatásban megvalósítani (ez sokszor központosításban ölt testet). Nem lehet megtalálni az oktatási rendszer eredményét (képzett munkavállaló, tudás stb.) alkalmazó vállalkozásokkal illeszkedő és a finanszírozó állami szervezeteivel konzisztens, harmonizáló oktatási szervezetet.
- A 4.0 követelménye és következménye a globális, komplex integrálódás. A vertikális és horizontális szintérben, ágazatok között is azokat az okta-

tási intézményeket teszi szervezetenként is jövőképpé, amelyek a fentiekben részt vesznek, azokat a szervezeteket létrehozzák és vezetik, fejlesztik. Olyan integrált, komplex, a profítételeknek, az állami elvárásoknak és a jövőnek is megfelelő értékeket, tudásmegőrző és -teremtő szervezeteket kell fejleszteni, amelyek ennek megfelelnek.

8. Javaslato

Az oktatás, a szakképzés az ipar és a gazdaság egyéb ágazatainak fejlődéséhez hasonlóan új termékeket új struktúrában, új módszerekkel kell, hogy létrehozzon. A javaslatok között elsőként kell említeni, hogy ugyanazokat az elemző módszereket, amelyeket az ipar fejlesztésénél már évtizedek óta a gyakorlatban használnak, alkalmazni kell az oktatásra is. Így a már bevett SWOT-elemzést vagy a PEST-elemzést, régebről az Értékelemzést vagy legújabban a veszteségforrások (muda) feltárására rohamosan terjedő LEAN-elemzést. Az oktatás területi kompetenciájának teljesítéséhez fontos a regionális elemzési módszerek használata, a geoökonómiai potenciál feltárása és elemzése – ez sokkal alkalmasabb egy terület fejlettségének elemzésére, mint a GDP vonatkozásainak elemzése.

A fenti elemzések elvégzésével fel lehet tártani, illetve megközelíteni azokat a taktikai elemeket, amelyeknek segítségével az oktatás elé kitűzött gazdasági, társadalmi, politikai-állami közép- és hosszú távú célokat teljesíteni tudjuk. A 4.0 – a digitalizáció – a teljesség igénye nélkül az alábbi területeken hozhat változást a jövő oktatásában, szakképzésében, így a felsőoktatásban is.

- A digitalizáció integrálódásával új szakok, új tantárgyak indítása, különösen a határtudományok területén. Ez lehetővé teszi a tudomány, így az informatika eredményeinek integrálását. Nemzetközi szinten közös szakok indítása, akár közös képzések. Új módszertan a pedagógia területén. Új szakok a felnőttképzésben, illetve a képzés, továbbképzés területén egymásra épülő, többszintű képzések bevezetése. A robotika oktatása és fejlesztése a termelés és az ügyvitel területén. Új integrált kutatások indítása.
- Új eszközök, programok a nappali, levelezős és távoktatásos képzésben. A rendelkezésre álló informatikai eszközök (kvázi oktatógépek) alkalmazása abból a célból, hogy hatékonyabb legyen az oktatás. Ezek az informatikai eszközök lehetővé teszik a globális oktatást és a rendszerek összekapcsolását és a megszületett szakmai oktatási programok széles körű használatát.
- Új módszerek használata képzésre és oktatásra (képzés, továbbképzés, szakmai képzés területén), a MOOC használata, közös gyakorlati képzések a kutatással és a termeléssel. Az intézmények kölcsönös elismerése (a kreditek

tényleges funkciójának alkalmazása és elismerése), a személyes oktatás és képzés lehetőségeinek kihasználása.

- A meglévő és új ismeretek bevezetése az oktatás, a kutatás és a termelés területén. Az oktatás-kutatás-termelés alkalmazása, tudományos technikai parkok működtetése az uniós alapelvek (helyi problémafeltárás, helyi döntés, helyi felelősség) alkalmazása új, a gazdasággal versenyképes érdekeltégi rendszer (SPIN-OFF, START-UP) alkalmazása. A multinacionális szervezeteknél már bevált szervezeti formák alkalmazása a tulajdonlásban, az együttműködésben – SPIN-OFF, START-UP, divíziók, láncok, hálózatok, mátrix típusú szervezetek, klaszterek, ipari parkok, infoparkok, sciene-parkok, tudományos technikai parkok szervezése –, új tulajdonosi integrációs érdekeltégű formák, részvénytársaságok, alapítványok, egyesületek stb. alkalmazása. Végső soron az előzőekből holding típusú szervezet alkalmazása a bürokratikus szervezet helyett.
- Az integrálódás a legfontosabb jellemzője a 4.0 szervezeti következményeinek. A horizontális (azonos típusú) szervezetek integrálódása, illetve a vertikális (egymásra épülő, oktatási, kutatási, termelési) szervezetek együttműködése gazdasági érdekek alapján. Ezek eredményeképpen nemzetközi szinten is a küszöbnagyság elérése, másrészt a gyakorlati képzés megvalósítása. A fent javasolt szervezetek alapján új típusú kutatási, oktatási és ezekkel integrált termelési bázisok létrehozatala.

Összességében új szakok, új eszközök, új módszerek és új szervezetek integrált kiépítése a felsőoktatás területén.

9. Összefoglalás

A fenti vázlatos összefoglalás a 4.0 nemzetközi követelményeinek, illetve eredményeinek megfelelően próbált általános összefüggéseket levonni az oktatásra, a felsőfokú oktatásra, a szakképzésre a gazdaság, a társadalom és a politika-állam szemszögéből. Az oktatás hatása egyes követelményeknek való megfelelése. A digitalizáció iparban, kutatásban és a gazdaság más ágazataiban, valamint az igazgatásban elért eredményei új területekkel bővítették az oktatással, felsőoktatással kapcsolatos elvárásokat és követelményeket. Ezek alapján új szakok, tantárgyak, tudományágak jelenhetnek meg, új digitális oktatási technológiák (eszközök, módszerek) jelennek meg, és ezekkel, illetve a tudásfelhasználó szervezetekkel (gazdaság, ipar, mezőgazdaság, szolgáltatások, igazgatás) kompatibilis, azokhoz illeszkedő szervezeteket szükséges létrehozni. Egy ilyen szervezet egy holding típusú, sok kapcsolati potenciállal rendelkező struktúra, amely az állammal, a gazdasággal, a tudománnyal és a társadalommal van azonos súlyú kapcsolatban. E struktúrák jelentős

része a nemzetközi oktatási tudományos életben már jelen van, más struktúrákat azonban létre kell hozni. Az informatika, a digitális társadalom (digitális város, falu, okostermék, okostechnológia, okosszervezet stb.) világában az eddigi szervezetektől esetenként jelentősen eltérnek, és hosszú, alapos elemzésre van szükség.

Felhasznált szakirodalom

- Csath Magdolna (2016): Regionális versenyképességi tanulmányok. NKE.
- Daron Acemoglu – James A. Robinson (2013): Miért buknak el nemzetek? HVG.
- Egri Imre (1984): Az oktatás szervezetére és tartalmára ható külső tényezők rendszere. Doktori disszertáció. MKKE.
- Geissbauer, R. – Vedso, J. – Schrauf, S. (2016): Industry 4.0: Building the digital enterprise. Pricewaterhouse Coopers, LLP, Németország.
- Ipar 4.0 – Második szakértői tanulmány (2018) NKIK.
- Jánossy Ferenc (1975): A gazdasági fejlődés trendvonaláról. Magvető Kiadó, Budapest.
- Nagy Judit (2018): A magyar vállalatok a digitalizáció útján. Logisztikai trendek és legjobb gyakorlatok. Logisztika IV. évfolyam 1. szám, 2018. május.
- Nagy Judit (2017): Az Ipar 4.0 fogalma, összetevői és hatása az értéklánra. Műhelytanulmány, HU ISSN 1786-3031.
- S. P. Huntington (1998): A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása. Európa Kiadó, Budapest.
- Szajlai Csaba (2018): Kulcsszektor lesz a digitalizáció. Figyelő, 2018. 36. szám.
- T. W. Shultz (1983): Beruházás az emberi tőkébe. KJK.
- Werner Rügemer (1987): A Szilícium-völgy. Kossuth Kiadó, Budapest.

SZERZŐI ADATOK

Dr. Egri Imre PhD főiskolai tanár
Nyíregyházi Egyetem, Gazdálkodástudományi Intézet
egri.imre@nye.hu

HEGEDÜS LÁSZLÓ ZSIGMOND

FOGYASZTÁSI ÉS MEGTAKARÍTÁSI HELYZETKÉP MAGYARORSZÁGON A 2010-ES ÉVEK VÉGÉN

Absztrakt

A fogyasztási döntések során arról határozzunk, hogy mennyi pénzt adunk ki ma, és mennyit tartunk vissza jövőbeli fogyasztásra, illetve valamilyen más határozott vagy még el nem döntött célra. Ebbe a körbe tartoznak a megtakarítási motivációk is. A lakossági megtakarítások szerkezetét alapvetően az elérhető hozam, a pénzügyi közvetítés szerkezete, a kockázati tolerancia, valamint az eszközök hozzáférhetősége, likviditása határozza meg. Pénzügyi befektetéseit tekintve általában konzervatív, kockázatkerülő magatartást tanúsítanak az emberek. Jellemzően a készpénzt, a bankbetétet és az állampapírt preferálják, miközben a nagyobb árfolyamváltozásoknak kitett részvényjellegű befektetések aránya igen alacsony. Napjainkban az ingatlanok árának emelkedése miatt egyre többen fektetik megspórolt pénzüket lakóingatlanokba, mivel ezek értéke jellemzően növekszik, stabilan véd az infláció ellen. Az ingatlanokhoz hasonlóan egyre nagyobb jelentőséggel bír az aranyban történő megtakarítás is. Ez a forma akkor előnyös, ha általában baj van a fiat money rendszerével, már a dollár sem biztonságos, mert összeomolhat, és újra jöhet egy gazdasági válság. (A magyar állam aranyfelhalmozási tevékenysége is ebbe az irányba mutat.)

Abstract

While making decisions on consumption we consider how much money we use to purchase products and services. On the other hand, we also hold back certain amounts from our budget to future consumption, with an already planned intention or without it. Our savings motivation belong to this circle as well. The structure of public savings is determined by factors like yield, the structure of the financial coverage, venture tolerance, the availability of assets and liquidity. Regarding their financial investments people usually avoid taking risks. They usually prefer using cash, deposit accounts, bonds. At the same time their investment into shares that are more exposed to rate fluctuations is extremely low. Nowadays people choose to invest their savings into purchasing real estates as the value of these is steadily increasing. Therefore this means of saving can prove to be a safe form of avoiding inflation. Similarly to purchasing real estates, people find it secure to invest their savings into purchasing gold. Purchasing gold is especially advantageous when there is a problem with the system of the fiat money, and dollar does not seem to be a safe form of saving as it can crash and another economic crises can happen. (The aggregation policy of the Hungarian government can refer to this.)

A fogyasztási döntések során arról határozzunk, hogy mennyi pénzt adunk ki ma, és mennyit tartunk vissza jövőbeli fogyasztásra, illetve valamilyen más határozott vagy még el nem döntött célra. A modern fogyasztási elmélet az életciklus-hipotézisen alapul, melynek első változatát Modigliani és Brumberg (1952), illetve Ando és Modigliani (1963) dolgozta ki. Ugyancsak nagy hatást gyakorolt a fogyasztási

döntések elméletére Friedman (1957) permanens jövedelem hipotézise, amely szorosan kapcsolódik az életciklusmodellekhez. Az életciklusmodellek lényege és közös vonása, hogy a reprezentatív háztartás (egyén) megbecsüli az élete során várható jövedelmét, és az egyes periódusokra vonatkozó fogyasztási döntéseinél nem a folyó jövedelmét (mint Keynesnél), hanem a teljes jövedelmet veszi alapul.

A tipikus fogyasztók vagy háztartások életében viszonylag jól elkülöníthető periódusok különíthetők el a fogyasztói és megtakarítói viselkedés szempontjából: gyermekkor alacsony „jövedelemszint” mellett, munkában eltöltött évek növekvő – egyes esetekben változó – jövedelem és megtakarítás mellett, a nyugdíjaskor alapvető jellemzője pedig általában a vagyon és a megtakarítás felélése.

A fenti életpályák azonban nem minden egyénre jellemzőek, számos eltérés tapasztalható az átlagtól. Az életciklusmodellek fogyasztássimító modellek, amit természetesen nem úgy kell érteni, hogy a fogyasztás minden periódusban megegyezik, hanem hogy az egyének arra törekednek, hogy a kiadások határhaszna időben állandó legyen. Ennek érdekében, ha kell, hitelt vesznek fel, hogy optimális fogyasztásukat fenntartsák, illetve felesleges pénzüket kölcsönadják, befektetik. A fogyasztássimítás annál hatékonyabb, minél pontosabban tudja behatárolni az egyén az élete során várható jövedelmét, azaz függ a fogyasztót övező bizonytalanságtól.

A modern fogyasztási elmélet másik fontos modellje Friedman (1957) permanens jövedelem hipotézisének alapul. A permanens jövedelem hipotézis lényege, hogy nem ért egyet azzal a korábban uralkodó szemlélettel, hogy a fogyasztást a folyó jövedelem határozza meg. Amíg az életciklusmodellben a fogyasztást az egyén élete során elérhető összes jövedelem (vagyon) határozza meg, addig a permanens jövedelmet általában (hosszú távú) átlagos vagy várható jövedelemként definiálják. Az elmélet szerint amennyiben az egyén folyó jövedelme ideiglenesen meghaladja permanensnek tekintett jövedelmét, akkor ezt a különbséget az egyén átmeneti jövedelemnek tekinti, és megtakarítja, mivel ez az átmeneti jövedelem az életpálya-jövedelemhez képest kis hányadot jelent, és így nem befolyásolja az adott időszakban történő fogyasztását. Ezen elmélet szerint az egyszeri, váratlan jövedelmek nagy részét a háztartások megtakarítják, vagyis a váratlan jövedelemből történő fogyasztási határhajlandóság alacsony, mivel ez a típusú jövedelem nincs jelentős hatással a háztartás permanens jövedelmére.

A megtakarítási motívumok többségét már Keynes (1936) is felsorolta, ezek pedig a következők:

- Ínségesebb időkre való tartalékolás, azaz az óvatossági motívum.
- A jövőben várható jövedelem és a fogyasztás pályájának összehangolása, azaz az életciklus-motívum.
- A kamat- és árfolyamemelkedési hatások kihasználása a helyettesítési motívum.

- Az életszínvonal jövőbeli fokozatos javítása céljából végzett megtakarítás, azaz a fejlesztési motívum.
- Az egyelőre nem meghatározott fogyasztási/beruházási döntések függetlensége érdekében végzett megtakarítás, azaz a függetlenségi motívum.
- A potenciálisan nyereséges vállalkozási és spekulációs projektek végrehajtása a jövőben, azaz a vállalkozói motívum.
- Örökségahagyási motívum.
- Mániákus megtakarítói hajlam, irracionális idegenkedés a pénzköltéstől, azaz a fukarsági motívum.
- A nagy értékű fogyasztási cikkek és ingatlanok megvásárlása érdekében felvett hitelhez szükséges önerő biztosítása, azaz az önerőmotívum.

Érdekes az előzőekben megfogalmazottakat összehasonlítani Kornai János (1989) által taglalt megtakarítási formákkal. (Kornai az egyes motivációs formákat a szocialista rendszer vége felé fogalmazta meg, ezért is visel magán néhány rendszerspecifikus sajátosságot. Mindezek mellett nagyon sok hasonlóságot vélhetünk felfedezni a keynesi módozatokkal összevetve.)

1. Tranzakciós motívum.
2. A háztartások jövedelemének be- és kiáramlása automatikusan eltérhet egymástól, nem szándékolt megtakarítás képződhet.
3. Önkéntes előtakarékoság.
4. Valamely nagyobb értékű tartós fogyasztási cikk megvásárlására lehet, hogy hosszabb időszakon keresztül kell gyűjteni.
5. Kötelező előtakarékoság.
6. A vevőnek előre be kell fizetnie a vételár egy részét, a többit a későbbiekben törleszti.
7. Vásárlói készenlét.
8. Munkájának megírásakor még hiánygazdaság volt Magyarországon (is). Azért is tartalékolhatott a fogyasztó, hogy amint megjelenik egy hiánycikk, azonnal meg tudja vásárolni.
9. Biztonsági tartalék képzése.
10. Az emberek tartalékot képeznek öreg napjaikra, vagy előre nem látható események bekövetkezésének enyhítésére pl. betegség, baleset, munkanélkülivé válás stb.
11. Spekulatív motívum.
12. Azért tartalékolhatunk pénz, hogyha egy kedvező üzleti befektetés adódik, akkor azonnal ki tudjuk használni.

A háztartásokat a megtakarítási szokásaik alapján 4 típusba tudjuk sorolni.

1. csoport: öngondoskodni vágyó

Ők tartják a legkevésbé fontosnak a háztartások anyagi biztonság iránti igényét, közepesnél nagyobb mértékben ismerik a megtakarítási formákat, és közepes mértékben próbálják kihasználni a különböző adókedvezményeket.

2. csoport: mának élő

Ők bíznak a legkevésbé a jövőbeli állami nyugdíjban, mégsem tesznek semmit. Ők ismerik a legkevésbé az egyes megtakarítási lehetőségeket. Az állami adókedvezmények kihasználása számukra érdektelen, ugyanakkor fontosnak tartják az anyagi biztonság meglétét.

3. csoport: tudatos öngondoskodó, pénzügyi ismerettel

Az állam őket tudja a leginkább befolyásolni adókedvezmények formájában a megtakarítási döntéseik során, bár ők bíznak a legjobban abban is, hogy a későbbi állami nyugdíjuk fedezni fogja a majdani szükségleteiket. A pénzügyi kultúra fejlesztésének igényét ők sürgetik ugyancsak a legjobban, bár ők ismerik a leginkább a különböző megtakarítási termékeket és a hozzájuk kapcsolódó adókedvezményeket, állami támogatásokat. Mindent megtesznek a saját maguk és családtagjaik anyagi biztonsága érdekében.

4. csoport: öngondoskodó, pénzügyi ismeret nélkül

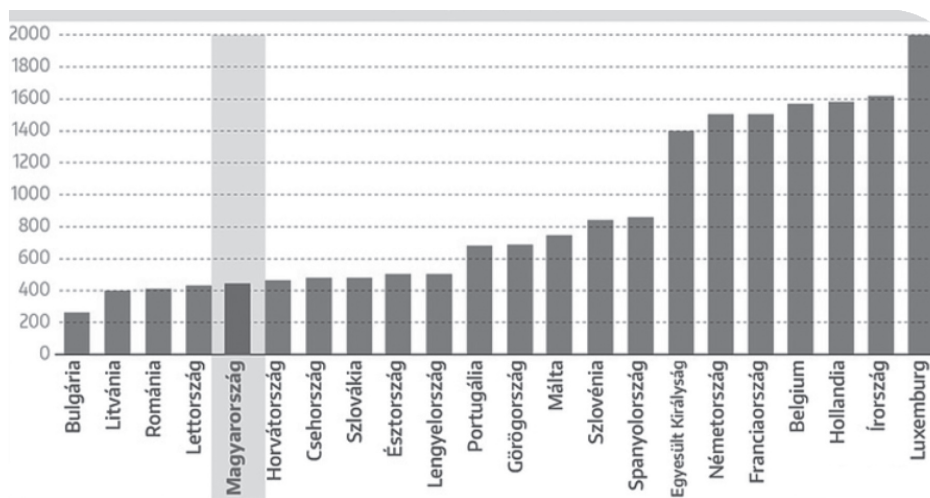
Az idetartozók számára a legfontosabb az anyagi biztonság. Számukra is nagyon lényeges a gyermekek jövőjéről, a lakásról és a nyugdíjas évekről történő gondoskodás. Bár nem ismerik teljes mélységében az egyes pénzügyi lehetőségeket, törekednek az adókedvezmények minél szélesebb kihasználására.

A közgazdasági modellekben azt hangsúlyozzák, hogy a döntéshozó racionális és jól informált. Ez a feltételezés jelenleg nem valósul meg Magyarországon. A felnőtt lakosság nagy része soha nem tanult pénzügyi, gazdasági ismereteket. Hiába dolgoz ki az állam megfelelő rendszereket a hosszú távú megtakarítások ösztönzésére, ha nem ismerik őket az egyes háztartások felnőtt tagjai.

A magyar lakosság megtakarításainak, és fogyasztási szerkezetének elemzéséhez először is a jövedelmek alakulásából kell kiindulnunk.

Nézzük meg először a minimálbéreket nemzetközi összehasonlításban! Az unió 28 tagállamából 22-ben van minimálbér. Dániában, Olaszországban, Cipruson, Ausztriában, Finnországban, illetve Svédországban nem alkalmazzák ezt a módszert. A lista legrosszabb szereplője Bulgária, ahol 261 euró, azaz mai árfolyamon valamivel több mint 81 600 forint a bruttó minimálbér. Nem meglepő módon a sereghajtók mindegyike a keleti térségből kerül ki, így Litvánia (400 euró), Románia (408 euró), Lettország (430 euró), majd pedig Magyarország következik (445 euró). (Forrás: Eurostat)

A nyugati és északi országok állnak a lista élén, közülük is kiemelkedik Luxemburg a maga havi 1999 eurójával. Ez egyébként nagyjából kétszer annyi, mint amennyi az USA-ban volt a minimálbér idén januárban.



1. ábra: Az uniós tagállamok bruttó havi minimálbérei (2018. január, euro)

Forrás: Eurostat

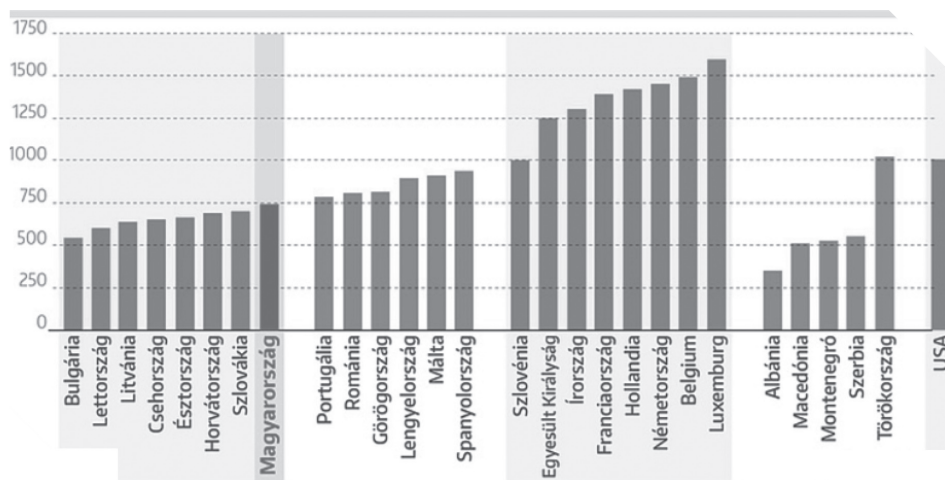
A helyzet valamelyest kedvezőbb, ha az uniós tagállamok minimálbéreit vásárlóerő-paritáson vizsgáljuk.

A statisztikai hivatal három csoportra osztotta a tagállamokat, Magyarország a vásárlóerő-paritást is figyelembe véve a 750 euró alatti országok sorát gyarapítja, ugyanúgy, mint Bulgária, Lettország, Litvánia, Csehország, Észtország, Horvátország és Szlovákia. Ennek a listának az élén állunk, innentől már csak egy ugrás a következő csoportban szereplő Portugália.

Az, hogy a magyar minimálbér 445 euró, míg vásárlóerő-paritáson 750 euró közeli értéket kapunk, annak köszönhető, hogy itthon az uniós átlaghoz viszonyítva még mindig alacsonyok az árak. Ezért van az is, hogy Luxemburgban, mely európai szinten is kifejezetten drága ország, a névleges érték alatti az értéke.

Az előzőekben elmondottakhoz meg kell jegyeznünk, hogy az elmúlt évben (2017) Magyarországon több mint 30%-kal növekedett a magánszféra hitelfelvétele (háztartások és cégek), ennek ellenére a lakosság eladósodottsága csak pár %-kal emelkedett. Valószínűsíthető, hogy a hitelkonstrukciók átstrukturálásának tulajdonítható ez a helyzet.

A háztartások kiadási szerkezetének vizsgálata előtt tekintsük át, hogy hogyan változtak az elmúlt negyed évszázadban a vásárlók fogyasztási szokásai.



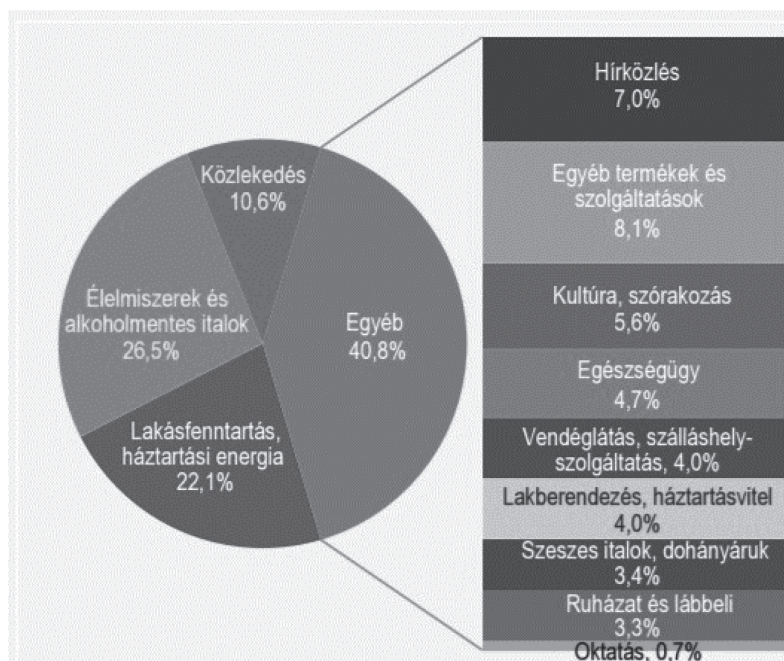
2. ábra: Az uniós tagállamok minimálbérei vásárlóerő szempontjából (2018. január, euró)
 Forrás: Eurostat

Kezdetben volt a „kiszámítható vásárló”, aki a hiánygazdaság után „mindennek”, így a fokozatosan növekvő árubőségnek is örült. Ez az időszak addig tartott, míg telítődött a piac, az árubőség megszokottá vált, és megjelentek a „kiszámíthatatlan fogyasztók”, akik az eltérő ingerekre már különböző módon reagáltak.

A gazdasági válsaggal felbukkantak a „válságfogyasztók”, akik optimális, racionális vásárlásra törekedtek, nem az élvezet és nem a minőség volt a legfontosabb szempontjuk, csökkent a vásárlás emocionális háttere, az „elvárt minimumra” törekedtek.

Ezután megjelentek a „megokosodott fogyasztók”, akiket szkeptikusabb hozzáállás, kritikus magatartás, aktív fellépés, az anyagi előny keresése, egészségtudatosság, ugyanakkor a döntések emocionális hátterének növekvő aránya jelleméz. Mindezek mellett a megokosodott fogyasztók informálódnak, értékelnek, megosztanak. Ugyanakkor a megokosodott fogyasztót más vonások is jellemzik. Ilyenek például az infantilizálódás, az önimádat, és ezekhez némileg kapcsolódva az érzékenyítettség.

Ahogy a lenti diagramm is mutatja, a háztartások jövedelmük legnagyobb részét élelmiszerekre költötték. (Egy közgazdasági szabály alapján elmondhatjuk, hogy minél szegényebb egy ország, arányaiban annál többet költ élelmiszere.) Ezen árufőcsoport aránya is jelzi – amit a minimálbérek is alátámasztanak –, hogy hazánk gazdasági fejlettsége az EU 28 országát tekintve az utolsó negyedbe tartozik. Az élelmiszereken belül a legnagyobb kiadási részt a hús- és halfélék teszik ki, ezt követi a tej és tejtermékek, majd a kenyér és a cereáliák csoportja.



3. ábra: A háztartások egy főre jutó kiadásainak megoszlása (2016.)

Forrás: KSH

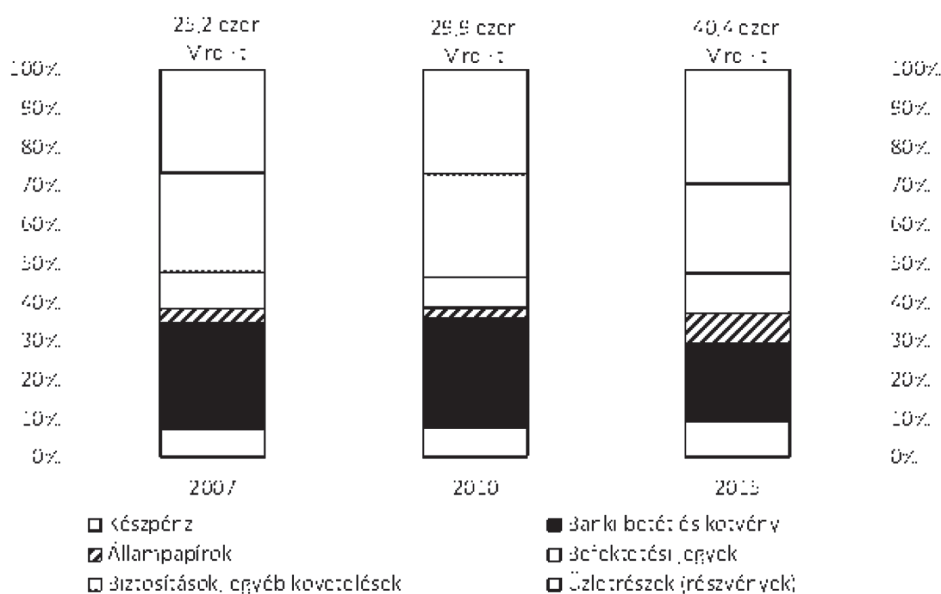
Meglepő, hogy az egészségügyi kiadások mindössze 4,7%-kal szerepelnek. A ruházati termékekre fordított kiadások évtizedek óta csökkennek, a 3,3%-os szint alá valószínűleg már nem nagyon fog csökkenni.

A lakossági megtakarítások szerkezetét alapvetően az elérhető hozam, a pénzügyi közvetítés szerkezete, a kockázati tolerancia, valamint az eszközök hozzáférhetősége, likviditása határozza meg. A lakosság azért tart különböző pénzügyi eszközöket, mert cserébe valamilyen hozamot vár el.

Pénzügyi befektetéseit tekintve általánosan konzervatív, kockázatkerülő magatartást tanúsít: jellemzően a készpénzt, a bankbetétet és az állampapírt preferálja, miközben a nagyobb árfolyamváltozásoknak kitett részvényjellegű befektetések aránya igen alacsony. A lakoságnak ugyanakkor a pénzügyi eszközök könnyű hozzáférhetősége is igen fontos.

A háztartások pénzügyi megtakarításának szerkezete a válságot követően jelentősen átalakult. A 2008-as pénzügyi válság előtt a háztartások nettó pénzügyi megtakarítása alacsony szintet ért el, mivel a lakosság pénzügyi eszközfelhalmozása nagymértékű eladósodás mellett ment végbe. A válság kitörését követően azonban a lakosság jövedelmének egyre nagyobb részét takarította meg, melyet részben megemelkedett – többnyire devizahiteleinek – törlesztésére fordított, részben pedig bankbetétben helyezett el.

A magasabb hozamok elérése érdekében a háztartások pénzügyi megtakarításai egyre nagyobb részét fektették értékpapírokba. A lakosság a válságot követően a magasabb banki kamatok és a kockázatkerülés miatt elsősorban bankbetétekben megtettesülő megtakarításait növelte, miközben az állampapírok és befektetési jegyek eszközök közötti súlya mérséklődött. 2012 közepétől ugyanakkor a csökkenő kamatkörnyezetben a lakosság egyre nagyobb érdeklődést mutatott az attraktívabb hozamot kínáló, mégis biztonságosnak tekintett megtakarítási formák iránt, ezért az új megtakarítások, illetve a bankbetétek egy része is értékpapírokba (állampapírba, befektetési jegyekbe) áramlott.

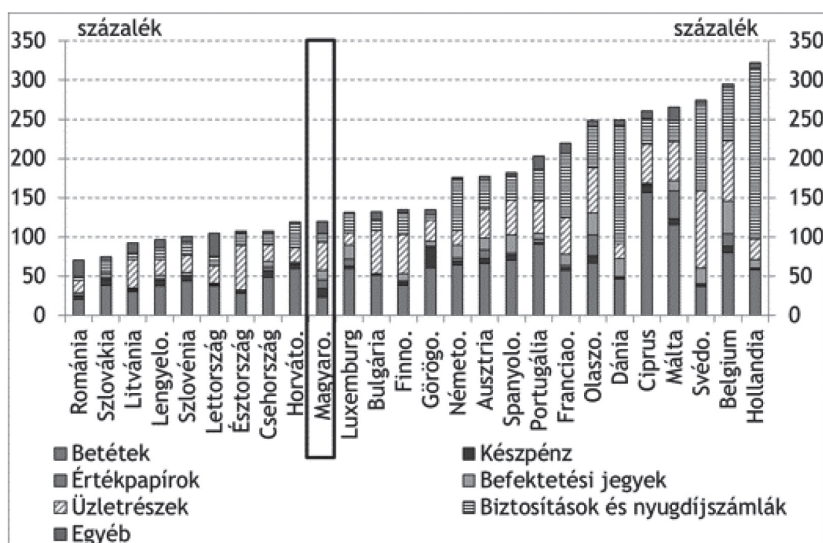


4. ábra: A háztartások pénzügyi eszközeinek nagysága és összetétele
 Forrás: MNB

Az államadósság egyre nagyobb részét finanszírozza a lakossági állampapírtartás: a 2010-es 3 százalékos arány 2015-re 10 százalék közelébe emelkedett. Ez azért is kedvező, mert csökken a külföldi devizatartozás aránya, és ezzel párhuzamosan az ország függősége. Mindeközben a lakosság pénzügyi vagyona is meredeken nőtt: 2015-ben a háztartási szektor pénzügyi eszközeinek nagysága több mint 60 százalékkal haladta meg a 2007-es szintet.

Nemzetközi összehasonlításban a magyar lakosság pénzügyi megtakarítása magasnak számít a régióban, ugyanakkor ezen belül viszonylag alacsony a bankbetétekben tartott megtakarítás aránya. Magyarországhoz hasonlóan az EU többi országában is az üzletrészek és a bankbetétek teszik ki a pénzügyi eszközök legnagyobb részét. Ugyanakkor a bankbetétek az EU és a régió országaihoz viszonyítva

egyaránt kisebb szerepet töltenek be a magyar lakosság vagyonában. A GDP-arányos készpénzállomány viszont az egyik legmagasabbnak mondható. Bár az uniós országokban jellemzően alacsony az értékpapírok iránti kereslet, a magyar háztartások pénzügyi eszközei között viszonylag magas az értékpapír-megtakarítások aránya, ami a jelentős lakossági állampapír-megtakarításhoz kapcsolódik. A lakosság befektetési jegyekben lévő megtakarítása szintén relatíve magasnak tekinthető, ugyanakkor – a fejlettebb országoktól eltérően – alacsony a biztosításokban és nyugdíjszámlákon tartott vagyon.



5. ábra: A lakosság pénzügyi eszközeinek megoszlása a GDP %-ában (2015)

Forrás: Eurostat

Összegzésként elmondható, hogy a lakosság jövedelme az EU 28 között az alsó szekcióba tartozik. Ennek megfelelő struktúrát mutat a kiadási és megtakarítási szerkezet. A legtöbb tartalékolásnak, vagyonfelhalmozásnak, a pénz el nem költsénének azért van értelme, mert véd a bizonytalantól. Elhalasztjuk a fogyasztásunkat, hogy később is biztosan legyen lehetőségünk fogyasztani, például élelmiszert venni vagy a rezsit fizetni. Biztonsági szempontból minden tartalékolási típusnak van előnye és van hátulütője is.

- A magyar állampolgárok legtöbb megtakarítása lakóingatlanban, bankbetétben, befektetési jegyekben van, ezek értéke jellemzően növekszik, vagyis stabilan véd az infláció ellen.
- A készpénz akkor előnyös, ha esetleg intézményi válságtól félünk, vagyis a forint értéke nem csökken, csak éppen attól tartunk, hogy a pénz nincsen biztonságban a pénzügyi intézményekben.

- A deviza akkor jó befektetés, ha az országgockázattól tartunk.
- Maga az arany is jellemzően véd az infláció ellen, illetve akkor előnyös, ha általában is baj van a fiat money rendszerével, ha már a dollár sem biztonságos, mert bezuhan, és újra jöhet egy gazdasági világválság.

Felhasznált szakirodalom

- Kornai János (1989): A hiány. KJK, Budapest. 471–475. old.
- Modigliani, Franco – Brumberg, Richard (1952): Utility Analysis and Aggregate Consumption Functions, Discussion Paper, published in Abel, Andrew, The Collected Papers of Franco Modigliani, Volume 2, The Life Cycle Hypothesis of Saving, Cambridge, London 1980, pp. 128–197.
- Ando, Albert – Modigliani, Franco (1963): The ‘Life-Cycle’ Hypothesis of Saving: Aggregate Implications and Tests, American Economic Review, Vol. 53, pp. 55–84.
- Friedman, Milton (1957): A Theory of the Consumption Function, Princeton University Press, Princeton.
- Keynes, J. Maynard (1936): The general theory of employment, interest and money, London, Macmillan.
- Tóth István János – Árvai Zsófia (2001): Likviditási korlát és fogyasztói türelmetlenség a magyar háztartások fogyasztási és megtakarítási döntéseinek empirikus vizsgálata. MNB Füzetek. 2001/2. szám.
- Mosolygó Zsuzsa (2002): Lakossági megtakarítások: tényezők és indikátorok az előrejelzéshez. Hitelintézeti szemle. 2002/3. szám. 81–100. old.
- Varga Gergely – Vincze János (2016): Megtakarítási típusok – egy adaptív-evolúciós megközelítés. Közgazdasági Szemle. LXIII. évf. 162–187. old.
- Horváthné Kőkény Annamária – Széles Zsuzsanna (2014): Mi befolyásolja a hazai lakosság megtakarítási döntéseit? Pénzügyi Szemle. 2014/4. szám. 457–475. old.
- Palócz É. – Matheika Z. (2014): A háztartási megtakarítások szerepe a gazdaságok stabilitásában és növekedésében. In: Kolosi T. – Tóth I. Gy. (szerk.): Társadalmi riport 2014. Budapest. TÁRKI, 324–351. old.

További források

- <http://www.origo.hu/gazdasag/20170105-megtakaritasi-szokasok-magyarorszagon-es-a-regioban-az-ckb-elemzese-alapjan.html>
- https://www.napi.hu/nemzetkozi_gazdasag/ujabb_lehangolo_adat_a_magyar_fizetesekrol_ezt_nem_tesszuk_ki_az_ablakba.657421.html

SZERZŐI ADATOK

Dr. Hegedüs László Zsigmond PhD főiskolai docens
Nyíregyházi Egyetem, Gazdálkodástudományi Intézet
hegedus.laszlo@nye.hu

HOLLÓSI HAJNALKA – VINCZE TAMÁS

VAN-E SZÜKSÉG RENDSZEREZETT SZAKMAI ETIKAI ISMERETEKRE A XXI. SZÁZADI TANÁRKÉPZÉSBEN?

Absztrakt

A tanulmány szerzőit régóta foglalkoztatja a címként megfogalmazott kérdés, de azóta érzik leginkább szükségét annak, hogy töprengéseiket a nyilvánosság elé tárják, amióta a 2013-ban elindult osztatlan tanárképzés első fecskei végeztek, s a képzés második évfolyama is eljutott a gyakorlóévig. A képzés minőségbiztosításához és utógondozásához hozzátartozik az esetleges hiátusok, lefedetlen igények feltérképezése, összegyűjtése is, erre bőven nyílt alkalmunk az ötödéves hallgatóinknak tartott „Pedagógiai-pszichológiai követő szeminárium” és egyéb tanegységek keretében.

Várakozásunknak megfelelően hallgatóink arról adtak visszajelzést, hogy a magas szintű elméleti felkészítés mellett a tanári tevékenység mindennapjaihoz tartozó kapcsolattartási kérdésekben, illetve a kollegiális kommunikáció egyes kényesebb területeivel kapcsolatban nem kaptak elég konkrét, világos útbaigazításokat. Ugyancsak tanácstalanok voltak a virtuális közösségi tereken való megjelenésüket, viselkedésüket illetően. Az általuk példaként említett problémák, nehezen megoldható helyzetek legnagyobb része a pedagógussetika kérdéskörébe sorolható. Ennek kapcsán gondoltunk arra, hogy fel kellene tárni, melyek egészen pontosan azok a témák, problémahelyzetek, amelyek a jelenkori fiatal pedagógusok számára etikai dilemmák forrásait jelenhetik. Vizsgálatunkat kérdőíves módszerrel végeztük, a kérdőív kitöltését pedig a témára való ráhangolódást elősegítő beszélgetés előzte meg.

Bár a vizsgálati minta nem reprezentatív, és eredményeink pusztán egyetlen intézmény végzős hallgatóinak véleményeit tükrözik, úgy véljük, ezek jó kiindulópontot jelenthetnek azoknak a szakembereknek, akik a képzés javításáról, fejlesztéséről gondolkodnak.

Abstract

The authors of the study have long been concerned with the issue of the title. But since then, they have felt the greatest need to make their speculations open to the public, since the first swallows of the undivided teacher training started in 2013 and the second year of the training have reached the year of practice. The quality assurance and aftercare of the training includes possible gaps, the mapping of uncovered needs and their collecting as well. We had plenty of opportunities for those in the „Pedagogical-psychological follow-upseminar” performed to the fifth year students.

As we expected, our students gave feedback that they did not receive any specific, clear instructions, in addition to high-level theoretical training, about the everyday teacher activity, the contactissues and some of the more fastidious areas of collegial communication. They were also puzzled about the appearance and behaviour of the teachers on virtual social spaces. The exemplary problems mentioned by students, most part of the difficult situations that can be solved can be attributed to the issue of teacher ethics. In this context, we thought it would be necessary to reveal what exactly are the topics and problem situations that may be the source of ethical dilemmas for contemporary

young teachers. Our survey was conducted with a questionnaire method and the questionnaire was preceded by a conversation that facilitates tuning onto the topic.

Although the probative sample is not representative and the results reflect only the opinion of graduates of a single institution, we believe that these can be a good starting point for professionals who are thinking about improving and developing training.

1. Előzetes helyzetfelmérés

A tanárképzés során elsajátított pszichológiai és pedagógiai tudás, módszertani kultúra és az egyetemi évek alatt kialakult tanári kompetenciák megmérettetnek a képzést lezáró portfólió értékelésekor és a záróvizsgán. Nagyrészt kiderül, milyen és mekkora szakmai „útravalóval” kezdi meg gyakornoki éveit, pedagóguspályáját a végzett hallgató. Arról azonban nem kapunk képet, visszajelzést, hogy mennyire stabil szakmai értékrend, mennyire fejlett szakmai etika birtokában indul el a tanári pályán. Holott ez utóbbi megléte ugyanolyan elengedhetetlen feltétele annak, hogy sikeres és hiteles pedagógussá váljon, mint az alapos módszertani felkészültség és a biztos szakmai elméleti tudás.

Előzetes vizsgálataink során úgy tapasztaltuk, hogy a pedagógiai etika a leendő tanárok szakmai felkészítésének azon területei közé tartozik, amelyre a képzésben nem fordítanak elég időt és gondot. Ez már akkor feltűnik, ha az osztatlan tanárképzés helyi és más intézményekben kialakított tantervi hálóját összevetjük néhány más értelmiségi szakma képzési rendszerével. Az osztatlan tanárképzés jelenlegi rendszerében nincs a nappali tagozatos képzésben „Pedagógiai etika” elnevezésű tárgy. Ugyanez igaz a könyvtároshallgatókra, ők sem találkoznak a képzésük során olyan tantárggyal, amely a könyvtárosmunka, a könyvtároshivatás etikáját tárgyalná. Magyarázat lehet a képzés e hiányára, hogy a két említett szakma professzionalizációja későn és lassan indult meg, csupán a XX. században kapcsolt nagyobb sebességre.¹ Bár mindkét pálya magas tudás-, képesség- és erkölcsbeli színvonalat követel meg, sokan mégis pseudo- vagy félprofesszionának tekintik mindkettőt. A tanári pályát leginkább azért, mert a tanár nem megteremti, csupán alkalmazza és közvetíti a tudást, és alkalmazotti létformája miatt szakmai autonómiája igen csekély.²

¹ Erdős István hívja fel arra a jelenségre a figyelmet egy tanulmányában (Erdős 2015), amely az utóbbi két évtized információbbanásához köthető: nevezetesen a pedagógusszakma deprofesszionalizációjára. A tanárok többé nem kizárólagos és elsődleges tudásforrások, ismerethordozók, információbirtoklási fölényük és előnyük az új információforrások megjelenésével eltűnt, miközben a társadalom iskolázottsága és információkkal való ellátottsága folyamatosan növekedett.

² Mivel a tanárok tudásmonopóliumon alapuló tekintélye már a múlté, hivatásuk tekintélyét olyan eszközökkel lehet részben helyreállítani, amelyek a szakmájuk jelentőségére és nehézségeire is felhívják a figyelmet. Egy-egy szakma etikai kódex iránti igénye tulajdonképpen a fenti reprofesszionalizációs szándékot tükröző igény (Erdős 2015; Szontagh 2018).

Úgy gondoljuk, hogy a frissen végzett tanárok szakmai önazonosságának fontos alkotóeleme lenne a szakmai etika alapos ismerete és az ezen ismeretek bázisán kialakult értékrend, szerepmagatartás. Nem véletlenül használtunk feltételes módot az előző mondatban. A pedagógushallgatók hivatásszemélyiségének formálódására irányuló korábbi kutatások jó része ugyanis azzal a megállapítással zárult, hogy az iskolai gyakorlatukat töltő hallgatók és a kezdő tanárok inkább ösztönösen vagy a gyermekkorukban látott pedagógusmintákból merítve oldanak meg problémás helyzeteket, konfliktusokat. Ezt fogalmazta meg Túri Zoltán is 1997-ben, s észrevétele a pályakezdőkkel kapcsolatban sajnos napjainkra sem vesztett az érvényességéből.

Ha végigtekintünk a jelenkori neveléstudományi kutatások palettáján, észrevehetjük, hogy a pedagógusétika tárgyköre nem tartozik a sokak által vizsgált, népszerű területek közé. Igazából már az 1980-as évek óta észrevehető, hogy a pedagógusétika a neveléstudomány kevesebb érdeklődést kiváltó határtudományainak sorába került, csupán néhány vizsgálat szerveződött a pedagógiai etikával kapcsolatos problémák feltárására. A pedagógiai etika kikerülése a neveléstudományi kutatók érdeklődésének homlokteréből nem véletlen. Zrinszky László négy pontba foglalta össze annak okait, hogy erre a területre egyre kevesebb kutatói figyelem irányul (Zrinszky, 2002). Elsőként arra a (Kádár-korszakban végbement) folyamatra utal, amelynek következményeként a pedagógusréteg létszámban jelentősen megnövekedett.³ Az iskolázás kiterjesztése és különösen a középfok eltömegesedése valóban magával vonta a pedagógusok számának növekedését, és a mennyiségi növekedés ebben az esetben is a minőség rovására történt. Már a hetvenes-nyolcvanas években megjelentek azok a tanulmányok, amelyek ennek a foglalkozási csoportnak az erősödő kontraszelekciónak hívták fel a társadalom (és leginkább az oktatásirányítás) figyelmét, egyre több fiatal került be bizonytalanabb motivációval vagy egyenesen mindenféle nevelői indíttatás nélkül a pedagógusképzésbe. Zrinszky szerint „felhígulásról” beszélni a hazai pedagógustársadalom esetében talán azért túlzás, egy tény azonban megkérdőjelezhetetlen: egy ilyen nagy létszámú szakma, foglalkozási réteg esetében nem lehet a szakma minden egyes művelőjétől elvárni, hogy különleges erkölcsi minőséget képviseljen.

³ A pedagógusok számának erőteljes növekedését jól jelzik a következő adatok: amíg az 1934/35-ös tanévben 19 835 fő tanított a hazai elemi iskolákban, addig az 1975/76-os tanévben 66 861 volt az általános iskolai nevelők száma. A középfok pedagógusigénye így nézett ki: az 1934/35-ös tanévben összesen 3032 fő tanított a hazai középfokú tanintézetekben, 1975/76-ban pedig a középfokú oktatási intézmények pedagóguslétszáma 14 078 fő volt (Háber 1986). (Természetesen azt is látnunk kell az adatok mögött, hogy 1945 után – a nyolcosztályos általános iskola létrejöttével – átalakult a magyar iskolarendszer, így természetesen az egyes iskolafokok márcsak kiterjedésük változásánál fogva is más pedagóguslétszámot igényeltek. Bizonyos középfokú tanintézetek az ötvenes években megszűntek, elsorvadtak, részben azért, mert felsőfokúvá vált a bennük folyó képzés. Azt is tudjuk, hogy a hetvenes évek közepéig több új középiskola-típus is megjelent a hazai iskolarendszerben. De még ezzel együtt is nagymértékűnek mondható a pedagógusszakma számbeli megerősödése.)

A pedagógusethika iránti érdeklődés visszaszorulásának második okaként azt nevezte meg Zrinszky, hogy a XX. század második felében hazánkban is óriási lendületet vett a pedagógusszakma professzionalizálódása, ez pedig előtérbe helyezte a tanári munka mesterségszerű elemeit. Ezzel párhuzamosan háttérbe került az erkölcsi mintaképadás, a szakmai etikai szocializáció. Kiüresedtek a régi metaforák, új pedagógusideál körvonalazódott a képzésben is: a lelkes, a nevelés etikumával „átítatott” pedagógus eszményének helyébe a mestersége szabályait jól ismerő, azokat alkotóan alkalmazó szakember modellje került.

A pedagógiai etikára fordított figyelem csökkenések harmadik oka a jeles pedagógus szerint a tömegmédiá jelentőségének erőteljes megnövekedésében rejlik. Az oktatás kérdéseivel foglalkozó hazai szociológusok is számtalanszor leírták, hogy a hatvanas évektől kezdve a pedagógus személye sokat veszített a hatóerejéből, miközben a tömegmédiá gondolkodás-, ízlés- és sajnós erkölcsformáló szerepe óriásira növekedett. A pedagógus erkölcsiségét – sokak szerint – a tanulókra tett hatás szempontjából már kevésbé lehet reálisan számbavenni.

A pedagógiai etikával szemben tanúsított kutatói érdektelenség negyedik okaként azt említette meg Zrinszky, hogy magában a neveléstudományban is fokozódott az igény a biztos alapokon nyugvó ténykutatások iránt, viszont a pedagógusethika kérdésköréből kiiktathatatlanok a normatív tételezések és előfeltevések. A pedagógusethikát nem igazán lehet „értékmentesen vizsgálni”, még a legnagyobb objektivitásra törekvő vizsgálatokba is beszivároghatnak szubjektív mozzanatok (mivel értékekről van szó).

A kiváló nevelésfilozófus által felsorolt okok listáját még egy ötödik tényezővel is kiegészíthetjük, még hozzá azzal, hogy a pedagógiai etika olyan kétes presztízsű terület a neveléstudomány rész- és határtudományainak rendszerében, mint a nyelvészetben a nyelvművelés. Erősen a gyakorlathoz tapad, és jó néhány normatív elem létjogosultságát, jogosságát éppúgy kétségbe vonják egyes pedagógiai irányzatok, mint ahogy a nyelvművelés létjogosultságát is megkérdőjelezi bizonyos nyelvész körökben.

A pedagógiai etika kutatását a fenti tényezőkön kívül az is megnehezíti, hogy sokáig nem volt egyértelműen, élesen körvonalazva, mely kérdések is tartoznak a pedagógusethika körébe. A legkönnyebb nyilván a jog és az etika elkülönítése, ez minden szakmában viszonylag hamar megtörtént. Jóval nehezebb a dolgunk, amikor a szakmai normák és az etikai normák között szeretnénk éles válaszvonalat húzni a pedagógusokkal szemben támasztott elvárások rendszerében. Még a neveléstudósok, elméleti pedagógusok táborát is megosztja az a kérdés, hogy valójában mi minden tartozik a pedagógiai etika tárgykörébe. Zsolnai József például olyan problémákat is idesorol, amelyeket mások esetleg a szakmai normák, szakmai követelmények közé utalnának. Zsolnai kitágított pedagógusethika-értelmezésére itt elég egyetlen példa. Ő a tanítvány jövőjével való törődést is etikai elvárásként fo-

galmazza meg a pedagóguspályán. Így ír erről: „*Ez nem azonos a pályaválasztásra való felkészítéssel, hanem a gyerek személyes emberi jövőjében való távlatos gondolkodás. Amelyik pedagógus ezt nem teszi meg, az nézetem szerint etikai vétséget követ el. Ebben a tekintetben a kriminálpedagógusok, a gyógypedagógusok etika-
ilag százszor felelősségteljesebben dolgoznak, mint a mi normál pedagógusaink*” (Zsolnai–Zsolnai 1987: 77). Más neveléstudósok a pedagógus morális kötelességeit a tanári munkavégzésből adódó viszonyrendszerből eredeztetik, így a pedagógiai etika tárgykörét e kapcsolatok etikai minőségének kérdéseivel azonosítják.

A rendszerváltás utáni években a hazai nevelélmélet jelentős kutatói közül a már említett Zrinszky László és Zsolnai József publikált pedagógiai etikával foglalkozó tanulmányokat. A 2000 utáni években Györgyiné Koncz Judit és Bognárné Kocsis Judit tolla alól kerültek ki olyan írások, amelyek szakmai etikai problémákat feszegettek. A közelmúltban Szontagh Pál jelentetett meg több olyan tanulmányt, amelyek pedagógiai etikával kapcsolatos kérdéseket jártak körül, s a disszertációjában is a keresztény pedagógusokkal szemben támasztott etikai és minőségi elvárásokat vette górcső alá.

2. A kutatásunk főbb paramétereit, az alkalmazott kérdőív első feladatának válaszai és azok értékelése

A mi vizsgálatunkhoz hasonló kutatást végzett Gombocz Orsolya, aki végzős tanárszakos hallgatók és pályakezdő pedagógusok etikai attitűdjét és egy szakmai etikai kódexszel szembeni elvárásait vizsgálta (Gombocz 2003). A vizsgálatból Gombocz azt a következtetést vonta le, hogy a kezdő pedagógusok és a végzős hallgatók körében etikai felkészületlenség tapasztalható, a válaszok nagyobb része naivitást és tájékozatlanságot árult el a szakmai etika területén. Az is kiderült a vizsgálatából, hogy nagyon is komolyan érdeklődnének a hallgatók a pálya etikai kérdései (az etikai jellegű problémák megoldásai) iránt, persze az etikai felkészítés iránti fogékonyságukat, igényüket részben magyarázhatja az is, hogy egy katolikus fenntartású intézmény – a Pázmány Péter Katolikus Egyetem – hallgatóiról volt szó.

A vizsgálatunkba 26 végzős (ötödéves) hallgatót vontunk be 2018 szeptemberében. Mindnyájan a Nyíregyházi Egyetem osztatlan tanárképzésben tanuló hallgatói, a legfiatalabb válaszadónk 22, a legidősebb 29 éves volt. A kérdőívünk első feladatát egy nyitott kérdés alkotta, majd két olyan feladat következett, amelyek attitűdvizsgálatot tartalmaztak. A kérdőív kitöltését egy félórás ráhangoló beszélgetés előzte meg. Jelen tanulmányunkban csupán az első feladat válaszainak értékelését közöljük, mivel ennek tanulságai önmagukban is elgondolkodtatók, és releváns következtetésekhez juttattak bennünket.

A vizsgálatba bevont végzős hallgatóink első feladata az volt, hogy készítsék el egy általuk később összeállítandó tanári etikai kódex tartalomjegyzékét. Ezzel

a feladattal több célunk is volt. Egyrészt szeretnénk volna megtudni, milyen problémaköröket sorolnak a szakmai etika körébe a jelenlegi végzős hallgatók, akiknek a válaszaik nemcsak egy hivatásra készülő csoport, de egy korosztály értékrendjét is tükrözik. Másrészt kíváncsiak voltunk arra, hogy érzékelik-e azokat az újonnan felmerülő problémákat, amelyek például a technikai fejlődés következtében szintén morális dilemmák elé állítják napjaink pedagógusait. Mire gondoltunk itt? Két példát is említhetünk. Mivel hospitálásaink során látjuk, hogy a hagyományos táblai vázlat helyett a pedagógusok többsége ma már PPT formájában foglalja össze az óráján feldolgozott új ismeretek lényegét, felmerült bennünk a kérdés, hogy az IKT-alapú tanítás-tanulás során vajon a pedagógusok minden PPT-jükben korrekt módon megjelenítik-e az információk forrását, feltüntetik-e a leelőhelyeket. (Csak így tudják a diákjaikat is arra nevelni, hogy a másoktól nyert adatokat korrekt módon kezeljék, ne kövessenek el plágiumot.) Ugyancsak joggal merül fel annak a kérdése, amióta egyes közösségi portálok az „össznépi kommunikáció” helyszíneivé váltak, hogy a tanárok hogyan viselkedjenek a közösségi oldalakon, milyen képeket posztolhatnak magukról, milyen stílusban fogalmazzák meg a bejegyzéseiket, milyen kommenteket írhatnak stb. Arra voltunk kíváncsiak, vajon érzékenyek-e ezekre a problémákra a mai fiatal tanárjelöltek.

Emellett azt is szeretnénk volna tudni, hogy olyan társadalmi folyamatok, mint pl. a személyiségi jogok védelmének megerősödése, befolyásolják-e a fiatalok gondolkodását olyan módon, hogy több, korábban a szakmai etikához sorolt területet ők nem vennék bele a saját tanári etikai kódexükbe. (Gondolunk itt az öltözködéssel kapcsolatos etikai problémákra, de ilyen probléma lehet a vallási jelképek, emblémák viselése is, valamint az extrém, extravagáns szimbólumok, kiegészítők, a bőrdekoráció.) Ugyancsak a „korszellemet” tükrözi az „értelmes egoizmus” mentalitásának elterjedése és ezzel párhuzamosan az „áldozatos hivatásgyakorlás”, az „önfeláldozó, önérdékeket háttérbe szorító kötelességteljesítés” eszméjének visszaszorulása. Azt is meg akartuk figyelni, hogy vajon ez a tendencia hogyan tükröződik a pedagógushallgatók válaszaiban.

A 26 megkérdezett hallgató mindegyike komolyan vette a kérdést, igyekeztek gondosan összeállítani az általuk ideálisnak tartott etikai kódex tartalomjegyzékét. A válaszok elemzésekor talákoztunk kevésbé szakszerű megfogalmazásokkal is. A szinonimaként értelmezhető kifejezéseket természetesen azonos kategóriába soroltuk. A következőkben bemutatjuk az első tíz olyan problémakört, amelyet a megkérdezett hallgatók egy pedagógusok számára írandó etikai kódexben szerepeltetnének: 1.) 19 fő (a vizsgálati minta 73%-a) szerepeltette a tartalomjegyzékben a kollegiális kapcsolatok kérdéskörét. Lehet ugyan, hogy nem mindegyikük hallott a hazai tantestületi klímavizsgálatokról a képzés során, de a gyakorlatuk idején mindnyájan tapasztalták, néha mennyire puskaporos tud lenni a levegő a tanári szobákban. A gyakorlat alatt maguk is átéltek szakmai konfliktusokat, részben

a mentorokkal, részben a tanárjelölt évfolyamtársaikkal. Nem véletlen, hogy ezt kívánják a hallgatók elsőként szabályozni. 2.) 16 fő (a vizsgálati minta 61,5%-a) tartotta fontosnak azt, hogy a pedagógusok felkészültségéről, szakmai önképzésének köteleességéről rendelkezzen a kódex. Igaz ugyan, hogy erre a munkahelyük is kötelezi őket hétévente, de a hallgatók a folyamatos önképzésre, a lelkiismeretes órai felkészülésre gondoltak, amikor a szakmai igényesség szabályozását hangsúlyozták. Ők – nagyon helyesen – úgy gondolják, hogy minden megtartott órát értékes tartalommal kell megtölteni, a „lealibizett” óráknak nincs helye a magyar köznevelési intézményekben. 3.) Dobogós helyre került a szülőkkel való kapcsolattartás etikája, 15 fő (a vizsgálati minta 57,7%-a) vélekedett úgy, hogy ezt a problémakört is tartalmaznia kellene a tanároknak készítendő etikai kódexnek. Azzal nyilván az összes megkérdezett egyetemista tisztában van, hogy csak a szülőkkel való folyamatos és sikeres együttműködés az alapja annak, hogy a pedagógus eredményesen végezhesse a munkáját. Akik viszont kiemelték a szülő-tanár kapcsolat kódexbeli szabályozásának szükségességét, azok arra gondolhattak, hogy a szülői oldal érdekképviseletének az erősödése, az iskola szolgáltató intézményként való felfogása egy újfajta magatartást és kommunikációt hívott elő az iskolába járó gyermekek szüleiből a rendszerváltás után. Jó, ha a pedagógus is úgy tekint a szülőkre, mint munkatársaira a gyermek személyiségformálásának, életre való felkészítésének feladataiban.

Csupán 14 fő (a vizsgálati minta 53,8%-a) gondolta úgy, hogy a diákok és a tanárok kapcsolatának etikáját (és etikettjét) is szükséges szabályozni az etikai kódexben. Így ez a szempont a negyedik helyre került, bár fontossága alapján mi az azt vártuk, hogy ezt fogják a legtöbben említeni. Már csak azért is erre számítottunk, mert az ötödéves hallgatók esetében még viszonylag frissek a diákkorban átélt sérelmek, igazságtalanságok emlékei, úgy gondoltuk, érzékenyek lesznek erre a szempontra. Kerekén a vizsgálati minta fele, 13 fő gondolkodott úgy, hogy a pedagógustársadalomban betöltött szerepével és a tanárok magánéletének rendezettségével kapcsolatos elvárások kerüljenek bele a készítendő kódexbe. Bevalljuk, ezen kicsit csodálkoztunk. Hankiss Elemér ugyan az 1970-es évek elején írt arról (Hankiss, 1974), hogy a tanárok a morális munkamegosztásban az erkölcsi normák letéteményesei és közvetítői, azt várják el tőlük, hogy személyiségük oldódjon fel a hivatásuk diktálta normákban, de úgy látszik, vidéken nem sok változás történt az eltelt több mint negyven év alatt ebben a tekintetben: ezek a többnyire szabolcsi és borsodi falvakból származó ötödéves hallgatók még mindig ennek a mára talán részben elavult szemléletnek a rabjai. Igaz, hogy éppen már a hetvenes-nyolcvanas években egyre több hazai novellában, regényben és filmben megjelentek ennek a személyiséget megmerevítő vagy összeroppantó elvárásnak az áldozatai, ennek ellenére mégis megmaradt (leginkább vidéken) a pedagógust erkölcsi modell szerepébe kényszerítő, hétköznapi életen szinte kívül helyező, anakronisztikus társa-

dalmi elvárás. Talán napjaink oktatáspolitikájának neokonzervatív irányvonala is hozzájárul ennek az elavult tanárképnek a továbbéléséhez és továbbéltetéséhez.

10 fő (38,5%) említette, így a hatodik helyre szorult a vizsgálati minta tagjainak vélekedésében a gyermekek megkülönböztetés nélküli szolgálata, a kivételezés kerülése. Csodálkoztunk azon, hogy mindössze ennyien ítélték meg úgy, hogy ez a problémakör is az etikai kódexbe kívánkozik. Azért számítottunk arra, hogy ezt nagyobb arányban fogják írni, mert – ahogy azt a hazai pszichológusok is sok helyütt elmondták, leírták – a mai gyerekek sokkal jobban különböznek egymástól, mint a 30–40 évvel ezelőttiek. A rendszerváltás után az individuális különbségek újra vállalhatók lettek, és az egyes családok értékrendje is jobban eltér egymástól. A mostanában tanítani kezdő pedagógusnemzedék jóval hamarabb és jóval sűrűbben találkozott a norma- és értékluralizmus jelenségével, mint azok a pedagógusok, akik 30–40 évvel ezelőtt kezdték a pályájukat.

A hetedik helyen két szempont is áll holtversenyben, a válaszadók közül 9 fő (34,6%) gondolta úgy, hogy a pedagógusok külső megjelenését, öltözködését is világosan szabályozni kell az etikai kódexben, s ugyanennyien képviselték azt a véleményt, hogy a pedagógusoktól elvárt pártatlanságot, ideológiai semlegességet is meg kell jeleníteni a kódexben lefektetendő elvárások között. Bevalljuk, mindkét szempont ilyen arányú megemlézése meglepett bennünket, nem vártuk volna, hogy 2018-ban ezeket ilyen fontosságúnak ítélik a végzős hallgatók. Azt hittük, a személyiségi jogok jelentőségének gyakori hangsúlyozása és annak ténye, hogy az öltözködés, külső megjelenés tekintetében a társadalom ma már jóval megengedőbb, mint az 1980-as évek hazai társadalmá, amely elég szűk keretek közé szorította a tanári megjelenést (köztudomásúan elvárt volt a hangsúlyozottan puritán öltözködés, a decens külső), tükröződik majd a hallgatók válaszaiban is, és nem kerül be az első 10 szempont közé ez a problémakör. Nyilván más eredményt kaptunk volna, ha fővárosi vagy nyugat-dunántúli végzős hallgatókkal állítatjuk össze egy elkészítendő tanári etikai kódex tartalomjegyzékét. A mi hallgatóink azonban nagyrészt a keleti régió falvaiból jöttek, s számukra a tanárhoz illő megjelenésnek még mindig vannak elvárt határai és ismertetőjegyei. Kényes pontot jelent az ugyancsak hetedik helyen említett ideológiai semlegesség és pártatlanság szempontja is, amelyet természetesen a nem egyházi fenntartású iskolák tanáraival szemben fogalmaztak meg követelményként, elvárásként a gyakorlóéves hallgatók. Nyilván nem arra gondoltak, hogy egy pedagógus nem vallhatja meg a hitét, vagy nem képviselheti a saját meggyőződését az iskolában a munkatársai között, hanem inkább arra, hogy a tanítás során a sajátján kívül a másféle meggyőződéseket, irányzatokat is ismertetnie kell.

A nyolcadik helyre került a közvetített tananyag, a közölt információk hitelességének a szempontja, 7 fő (27%) gondolta úgy, hogy ezt a kérdést is bele kell venni a készítendő kódexbe. Annak mindenesetre örültünk, hogy erre a szempontra

is gondolt hét hallgató, bár azért boldogabbak lettünk volna, ha több hallgatónak is eszébe jut ez a probléma, elvégre ez is összefügg az internet elterjedése óta tapasztalható információdömpinggel. Azt a végzős hallgatók mindegyikének látnia kellene, mennyi nem bizonyított, valódi tudományos alátámasztás nélküli információ kering és terjed az interneten. Már csak ezért is szükséges volna lefektetni a pedagógushivatást gyakorlók számára írásban is, hogy a tanár mindig köteles a tudományosan leginkább alátámasztott információkat átadni. Délibábos nyelvészkedésnek, sumér nyelvrokonításnak az iskolában éppúgy nincs helye, mint ahogy alternatív történetírásnak, Arvisura-meséknek sem.

A kilencedik helyre ismét két szempont került holtversenyben, ugyanis 6 fő (23%) említette a konfliktuskezelés, fegyelmezés témakörét, és ugyanennyien tartották említésre méltónak a vezetőkkel való kapcsolattartás etikáját is. Azt hittük, hogy a konfliktuskezelést, a fegyelmezést jóval többen szeretnék majd belevenni az általuk készítendő kódexbe, hiszen ez neuralgikus pont a pedagógiai etikában. Sok etikai vétség forrása volt ez a terület a múltban is, de napjainkban sem könnyű a pedagógusoknak helyes döntést hozniuk a konfliktusok, fegyelmezési problémák megoldásában. A gyakorlóhely viszont azért még részben „üvegbúra”, a mentor bent van az órák többségén, így a hallgatók kevésbé szembesülnek ezekkel a problémákkal. A vezetőkkel való kapcsolattartás témájának megjelenése azért érdekes, mert igazából a vezető is csak egy a kollégák közül, még ha kitüntetett helyzetben is van (primusinter pares), másrészt a tankerületek felállítása óta az iskolai intézményvezetők jogköre eléggé szűk keretek közé szorult, jóformán adminisztratív és reprezentatív feladatok elvégzésére korlátozódik a munkájuk.

A 10. helyre került – mivel csak 5 fő (19%) tartotta szükségesnek, hogy egy szakmai etikai kódexben is tárgyalják – a diák magánszférájának a tisztelete. Úgy hittük, ezt is több végzős hallgatónk fogja említeni. Talán azért nem gondoltak rá többen, mert ez már kezd evidenssé válni – a személyiségi jogok és a diákjogok megerősödésével. Voltak olyan területek is, amelyeket nagyon kevesen említettek, noha mi azt vártuk, hogy lényegesebbnek fogják tartani őket. Mindössze 3-3 fő gondolta úgy, hogy a következő problémaköröknek szerepelniük kellene egy tanárok számára összeállítandó etikai kódexben: a közösségi oldalakon való megjelenés és viselkedés kérdései, a tanár és diák közötti intim kapcsolat tiltása és a más szakmák képviselőivel való kapcsolattartás etikája. 2-2 fő vélekedett úgy, hogy a pedagógus beszédével kapcsolatos elvárásokkal, az ajándékok elfogadására vonatkozó szabályokkal, ajánlásokkal, az értékelés objektivitásának védelmével és a tanulóktól beszedett pénz kezelésének etikájával is foglalkoznia kellene a kódexnek. Csupán 1-1 főnek jutott eszébe az, hogy egy tanári etikai kódexnek tartalmaznia kellene az osztályfőnöki szerep etikájával, a tehetséggondozás etikai vonatkozásaival és a szerzői jog tiszteletben tartásával, a hivatkozásokkal kapcsolatos kérdéseket is.

3. Következtetéseink

Úgy gondoljuk, hogy a válaszadók tapasztalatlanságát éppúgy tükrözik ezek a válaszok, mint a származásukból (lakóhelyükből) adódó szemléleti sajátosságokat és az etika fogalmának tartalmával kapcsolatos bizonytalanságot. Ugyanakkor azt is megállapítottuk, hogy a felsorolt problémakörök világos jelzései annak, milyen területeken várnának konkrétabb, egyértelműbb, határozottabb segítséget a hallgatók az elméleti képzés során és az összefüggő iskolai gyakorlat alatt. A szakmai felkészítésük során több tantárgyban meg kellene jelennie pl. a kollégákkal való együttműködés lehetséges zavarainak és az ilyen zavarok megszüntetését elősegítő technikáknak, kommunikációnak, ugyancsak jobban kellene hangsúlyozni pl. a didaktikaoktatásban az iskolában feltárlt, tanulók előtt megemlített információk kapcsán az egyéni meggyőződések háttérbe szorításának, illetve megfelelő módon (feltételezéseként, csupán egy lehetséges elméletként, nem kizárólagos igazságként) való említésének elvárását is. Azt is észrevehetjük, hogy az új technikai kihívások következtében előállt problémák (közösségi oldalakon való viselkedés, szerzők feltüntetése a prezentációs anyagokban) kevésbé érdeklik a hallgatóinkat, inkább a tanári szerepmagatartás „klasszikus” területein felmerülő etikai dilemmákat sorakoztatták fel. Feltételezhetjük, hogy amennyiben ezeken a területeken stabil fogódzókat kapnak a leendő tanárok a képzésük során, könnyebb lesz számukra a digitális világ által teremtett kihívások kapcsán önállóan is etikus döntéseket hozni.

Azon természetesen még lehet vitatkozni, hogy ezek az ismeretek esetleg önálló féléves tantárgy formájában jelenjenek meg az osztatlan tanárképzésben, vagy inkább a jelenlegi képzési struktúra tárgyaiba beépítve, az azonban nem képezheti vita tárgyát, hogy ezekre az ismeretekre szükség van, igénylik őket a hallgatók, helyet kell nekik szorítani a képzésben.

Azért is fontos a szakmai etikáról a képzés során rendszerezettebb ismereteket nyújtani, mert napjainkban az osztatlan tanárszakon tanuló fiatalok számos olyan, iskolában játszódó filmművészeti alkotással vagy irodalmi művel találkozhatnak, amelyek ebből a szempontból negatív mintákat, helytelen trendeket sugallnak. Azt a hitet erősítik a nézőkben, hogy szilárd szakmai értékrend, stabil szakmai etika nélkül is lehet jó tanárrá válni. Ezt a meggyőződést kelti az emberben A rossz tanár c. film hőse, és ugyanezt a hitet erősíti a Fák jú, tanár úr c. film bűnözőből lett sztártanára is. Tudatos önfejlesztésről, önnevelésről szó sincs az esetükben, a film végére kialakult tanári sikereik lélektanilag nem előkészítettek, nem hitelesek. A tanárfilmek egy másik csoportja esetében van ugyan valamilyen szakmai etikai támasztéka a főszereplő pedagógusnak, de értékválságba sodródik, és nem tud jól kijönni a problémás helyzetekből: elbukik. Ilyen szüzsét fedezhetünk fel például A mintatanár c. film mögött. Olyan tanárfilmekkel is találkozhatunk, amelyekben az imponáló lexikális tudás vagy a diákbarát magatartás lenne hivatott pótolni az

alkotók szerint a főhős hiányzó szakmai értékrendjét, etikáját. Ilyen film az Osztályon felül (más fordításban: Tudóspalánták) c. alkotás is. Meg kell mutatnunk a hallgatónak, hogy az osztálytermi valóságban a filmek által sugalmazott min-ták működésképtelenek. Ahhoz a felismeréshez is el kell juttatnunk őket, hogy a szakmai etikára nem lehet ösztönösen „ráérezni”, ezeket az ismereteket éppúgy el kell sajátítani, mint a tanári mesterség hatékony gyakorlásához és a magabiztos szerepvilkeledéshez szükséges összes többi tudáselemet.

Felhasznált szakirodalom

- Bognárné Kocsis Judit (2011): Pedagógusetikai kódexek bemutatása, vizsgálata. Iskolakultúra. 2011/12. szám. 72–91. old.
- Erdős István (2015): A szakmai etikai normák formálódása mint közös tanulás. In: Pusztai Gabriella – Morvai Laura (szerk.): Pálya – modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében. Partium Könyvkiadó – PPS –UMK, Nagyvárad – Budapest. 95–106. old.
- Gombocz Orsolya (2003): Pedagógusetikai kódex pályakezdő pedagógusok és tanár szakos hallgatók véleményének tükrében. In: Bárány László – Hoffmann Rózsa (szerk.): Szakmai etikai kódex pedagógusoknak. Tanulmányok, normák és eseteleírások. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 72–78. old.
- Györgyiné Koncz Judit (2010): Etikai kihívások a pedagógiában. In: Fenyő Imre – Rébay Magdolna (szerk.): Felszántatlan területeken. Tanulmányok Brezsnay László 65. születésnapjára. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen. 320–330. old.
- Háber Judit (1986): Pedagógusok és iskola. Akadémiai Kiadó, Budapest. 156. old.
- Hankiss Elemér (1974): A tanári pálya foglalkozási ártalmairól. Kritika. 1974/1. szám. 16–18. old.
- Szontagh Pál Iván (2018): Érték, rend, értékrend. A keresztyén pedagógusokkal szemben támasztott minőségi és etikai elvárások, valamint azok kodifikációs problémái. [PhD-értekezés] Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola, Budapest. 244. old.
- Túri Zoltán (1997): A pályaszocializáció helye a tanárképzésben. In: Bagdy Emőke (szerk.): A pedagógus hivatássonmelyisége. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen. 175–193. old.
- Zrinszky László (2002): Nevelésemélet. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 336. old.
- Zsolnai József – Zsolnai László (1987): Mi a baj a pedagógiával? Tankönyvkiadó, Budapest. 146. old.

SZERZŐI ADATOK

Dr. Hollósi Hajnalka Zsuzsanna PhD főiskolai docens
Nyíregyházi Egyetem, Alkalmazott Humántudományok Intézete
hollosi.hajnalka@nye.hu

Dr. Vincze Tamás PhD főiskolai docens
Nyíregyházi Egyetem, Alkalmazott Humántudományok Intézete
vincze.tamas@nye.hu



ILONA HUSZTI

OBSERVATION TASKS AS USED IN PRE-SERVICE ENGLISH TEACHER TRAINING

Abstract

The main aims of the present article include introducing briefly the compulsory module *Methodology of English Language Teaching (MELT)* within the English teacher training programme at the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education in Berehove/Beregszász, Transcarpathia, Ukraine; describing in some detail the micro-teaching sessions that pre-service teachers have to do before starting their compulsory teaching practicum; presenting traditional and innovative observation tasks that can be used during micro-teaching in English teacher training programs to raise pre-service teachers' awareness of the crucial issues of the teaching profession; informing about the results of a small-scale survey on the benefits of Douglas's (2018) innovative observation tasks carried out among English major college students. Finally, the paper draws some useful pedagogical implications for English teacher training.

Absztrakt

Jelen cikk fő célkitűzései közé tartozik „Az angol nyelv oktatásának módszertana” című főiskolai alaptantárgy rövid ismertetése az angoltanárképzési programon belül a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán (Kárpátalja, Ukrajna); azon mikrotanítási foglalkozások részletes leírása, amelyeket az angol szakos diákoknak le kell vezetniük a kötelező tanítási gyakorlat megkezdése előtt; hagyományos és innovatív megfigyelési feladatok bemutatása, amelyek az angoltanárképzési programokban a mikrotanítás során felhasználhatók, hogy a diákokban tudatosítsák a tanári szakma döntő kérdéseit; tájékoztatás annak a felmérésnek az eredményeiről, amelyet angol szakos főiskolai hallgatók körében végeztünk, és amely a Douglas-féle (2018) innovatív megfigyelési feladatok előnyeire összpontosított. Végül a tanulmány néhány hasznos pedagógiai következtetést von le az angoltanárképzéssel kapcsolatban.

1. Introduction and background information

The Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education is a relatively new educational establishment in Ukraine, founded in 1996. It has been training English teachers since the very beginning of its existence. The training consists of two stages as both bachelor and master courses are offered. During the fifth and the seventh semesters (at the bachelor level) English major students have to do their compulsory teaching practicum. However, before this starts, students are expected to do the obligatory micro-teaching sessions within the framework of the academic discipline ‘Methodology of English Language Teaching’ in

Semester 4. On the one hand, micro-teaching involves planning and conducting micro-lessons in an artificial context of the college classes when students teach their fellows. On the other hand, students make observations about how their fellows teach, solve observation tasks about the micro-lessons, and finally discuss the results of their observations with their tutor and fellow students in a follow-up group interview (c.f. Huszti 2018).

Observation is extremely useful because *'it is a multi-faceted tool for learning'* (Wajnryb, 1992: 1). Observers in tertiary education *'include trainee teachers who observe teachers, other trainees and trainers as an important part of their own initial training process. The main purpose for observation is teachers' professional growth and development'* (Wajnryb 1992: 2).

The main aim of the present article is to emphasize the usefulness and necessity of applying observation tasks in English teacher training in order for the trainees to become competent teachers. In what follows, both traditional and innovative observation tasks are presented to show their relevance for the purpose of training future English teachers who can think logically, plan their teaching and justify their decisions in the most appropriate way.

2. Traditional observation tasks

The task of the trainer in the tertiary educational context is *'to help the trainees understand the various processes involved in the teaching and learning of a language and the complex array of activities that occur in a language classroom'* (Wajnryb 1992: 5). The trainer becomes a source of wisdom, teaching, and support for the trainee or mentee (Reh 2019). The trainer should always be supportive and encourage the trainee's professional growth, progress and development, but never give 'how to' types of advice to trainees, i.e. they should never be prescriptive about what and how the trainees must do in their teaching. It is best if the trainees deduce and conclude the best practices for themselves.

Why observe? *'Being an observer in the classroom [...] affords us the freedom to look at the lesson from a range of different perspectives outside that of the actual lesson plan of the teacher'* (Wajnryb, 1992: 7). For the trainee teacher, thus freedom is particularly important. In a way, *'this stage in training is akin to the 'silent phase' of a beginning language learner who listens, looks, observes, considers, analyses, reflects, but, significantly is not required to produce'* (Dulay, Burt, & Krashen, 1982 – in Wajnryb, 1992: 7). Observing good practice enables students to look purposefully, in order to further develop their knowledge, their skills and appropriate professional attitudes towards the situation being observed.

Richards (1998) also believes that observation provides opportunities for critical reflection on one's own teaching. In Farrell's view (2016), the use of reflective

practice in teacher professional development is based on the belief that teachers can improve their own teaching by consciously and systematically reflecting on their teaching experiences.

A trainee teacher with the freedom (i.e. lack of pressure to perform) to observe teaching is allowed time and space to become familiar with the culture of the classroom – its agenda of customs, rituals, expectations, patterns and moves – before having to try on any active aspects of the teacher’s role (Wajnryb 1991 – cited in Wajnryb 1992: 7).

Developing the skill of observing serves a dual purpose: *‘it helps teachers gain a better understanding of their own teaching, while at the same time refines their ability to observe, analyse and interpret, an ability which can also be used to improve their own teaching’* (Wajnryb, 1992: 7).

An observation task is a focused activity to work on while observing a lesson in progress. It focuses on one or a small number of aspects of teaching or learning and *‘requires the observer to collect data or information from the actual lesson, such as the language a teacher uses when giving instructions or the patterns of interaction that emerge in a lesson’* (Wajnryb 1992: 7).

Why use observation tasks? 1. They are widely used in teacher training 2. They train trainees to see (Wajnryb 1992) – especially useful with pre-service teachers as we can help guide what they should be paying attention to when concentrating on the teaching process, so we can narrow the scope. We are helping them notice aspects of teaching and students’ reactions to the language learning process or acquisition.

In her guidelines to lesson observation, Somogyi-Tóth (2000) claims that it is a time-consuming activity to learn how to observe in an acceptable manner which also requires careful reflection, personal tact, and creativity. She states that an observer is a guest in the teacher’s classroom, who is there thanks to the goodwill of the teacher one is observing. A guest’s purpose for visiting is not to judge or criticize the classroom teacher or to offer suggestions, but simply to learn through observing. This should always be the main goal of any observer.

Douglas (2018) mentions a traditional approach suggesting a series of observation tasks being done in a couple of weeks. For Week 1 he offers the following task:

Instruction: Watch the lessons and make notes on the following points:

Rapport
Teacher talk
Instructions
Monitoring
Boardwork

The instruction for the observation task in Week 2 is the following: Watch the lessons and make notes by answering the questions below.

- What was the aim of the lesson? Was it achieved? If not, why not? – it is not very easy to know only by watching whether the aim was achieved or not, so this is a bit problematic (Douglas, 2018).
- Did the lesson follow logical stages?
- Was there enough meaningful practice for the students?
- How much error correction was there? How was it done? Was it appropriate?

2.1. Problematic issues with traditional observational tasks:

Some authors (c.f. Wajnryb 1992; Tanner and Green 1998) highlight certain problems with traditional observation tasks revealing the following issues:

- Trainees do not complete them
- Only the strong trainees benefit from them
- Trainees see the ‘wrong’ thing if they are not appropriately guided by the tutor or trainer what to focus on
- The tasks are not always relevant
- Trainees do not always link what they see to their teaching
- These tasks are judgemental rather than developmental (c.f. Tanner and Green 1998)

As a reaction to all these problematic issues of the traditional observation tasks, Douglas (2018) proposes a more modern approach and perception of an observation task, which is described in the following section.

3. New trend in observation tasks

Peer observation is an excellent way to break down barriers and begin conversations that lead to professional development. *‘By peer observation, we mean the act of being openly and attentively present in another teacher’s classroom, watching and listening to the classroom interaction primarily for reasons of professional growth (rather than supervision or evaluation)’* (Bailey, Curtis & Nunan 2001: 157).

Peer observation is more than *‘simply an equal-power alternative to supervisory observation, since it can be as beneficial to the classroom observer as it is to the teacher, if not more so’* (Bailey, Curtis & Nunan 2001: 157).

White (2010) emphasizes the benefits of peer observation, i.e. the process during which peers observe each other teach. He mentions that this way teachers can learn from each other in a non-threatening environment. He underlines that teachers can share their ideas and suggestions openly and constructively to their mutual professional benefit when there is no judgemental outcome and there is an

atmosphere of trust between the participants of the observation. During the micro-teaching sessions, pre-service teachers also have to perform peer observation when they observe their peers teaching micro-lessons and then discuss their strong and weak sides.

Douglas (2018) comes up with innovative observation tasks that can be widely used in teacher training. He introduces a relatively new concept of reflective observation and encourages students to observe the process of teaching by trying to come up with alternative solutions to the main questions. Three observation tasks are presented below to illustrate his ideas.

Observation task 1: Giving instructions

In this task, the observers/pre-service teachers focus on the instructions giving routine of the teacher. The chart below must be filled in during the observation by the observer. It asks them to note down where the teacher stood when giving the instruction, how they attracted the learners' attention before uttering the instruction, what the exact wording of the instruction was, whether the teacher used any gestures to emphasize the meaning of the instruction, and whether they checked the students' understanding.

In addition, the observers' task is also to ponder on alternatives to the happenings observed during the lesson, as well as considering the pros and cons of the original happenings and the alternative ones. This extra task signals the novel, or innovative nature of the observation as it was not a common practice in traditional observations to think about possible alternatives to what the teacher was doing in the classroom.

	the teacher	alternatives	pros and cons
What's the teacher's position?			
How did they get the students' attention?			
Write exactly what was said			
Were gestures used?			
Did they check students' understanding?			

What makes a difference comparing this innovative task to the previous observation task types is that trainees are asked to think and reflect about what they have seen and also think about alternatives in terms of what was good or bad (pros and cons). They are also requested to evaluate what they have seen and what other things might have been done.

Observation task 2: Language clarification

Write down two different ways the teacher used to clarify the meaning of lexis. Think of an alternative way for each situation. What are the pros and cons of each?

Item 1:

Item 2:

Expanding thinking on what could be done with what you have seen.

Observation task 3: Visual aids

In this task, pre-service teachers are asked to concentrate on and observe the use of various visual aids in the English lesson. They describe the visual aid (i.e. what they see and observe) and think about possible changes to improve the use of the visual aid in the lesson. The principle here again is thinking about alternatives and what could be done with them.

<i>Visual aid</i>	<i>Describe or copy it</i>	<i>Any useful changes?</i>
Flashcards and pictures		
Handouts		
White board		
IWB		

Douglas (2018) calls attention to principles when designing the observation tasks depicted above:

- Involving critical thinking
- Thinking of alternatives
- Narrowing the focus
- Taking ideas from observations
- Evaluating and developing

It is of utmost importance for trainees to learn to think and observe critically so that they could be able to perform actions on their own involving analysing, evaluating, synthesising, inferring, conjecturing, and justifying about the observed lesson. These are crucial skills that can be learnt by them via the guidance of effective observation tasks. When trainees have to think about alternatives to what they have viewed, then they do not simply record the observed classroom events mechanically, but at the same time evaluate and develop possible options to modify these events. In addition, narrowing the focus of the observation can help to analyse the classroom events in more detail.

The main idea is to evaluate what we do in the classroom, reflect on it and decide how we can be developmental, develop from what we have concluded.

Douglas (2018) suggests some further ideas:

- A set of options – trainees choose based on personal aims – the trainee starts having some ownership on the observation tasks themselves and decides in what aspect they need to develop
- Trainees design and bring to supervised lesson planning their own observation tasks
- Trainees take a photo of the board as a more practical thing – students always have their phones with them, so they could take a photo of the board for later analysis
- Trainees write an aim for each teaching stage

4. Findings of a small-scale survey at the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

4.1 The aim of research and the main research question

A small-scale survey was conducted during the classes of the course on the Methodology of English Language Teaching at the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education in Berehove/Beregszász, Transcarpathian region, Ukraine, with the aim to find out how reflective observation tasks benefited English major college students while preparing for their compulsory teaching practicum. The main research question was formulated as follows: What are the essential priorities of reflective observation tasks (e.g. Douglas 2018) for the pre-service teachers in the process of becoming competent English teachers?

4.2 Participants and research instruments

Twelve Year II English major college students – pre-service English teachers – participated in the survey in spring, 2018. Students had to do micro-teaching as a compulsory part of the syllabus, i.e. plan and deliver a ten-minute long English lesson fragment. While a student was doing the micro-teaching, the others were asked to observe these mini lessons and take notes on them. Then a group interview was conducted with the participants where every student could express their own opinions about the micro-teaching sessions conducted by their fellow students.

This was not the student participants' first observation task as they had been doing classroom observations in the traditional sense on a regular basis. It meant that they had to observe a lesson as a whole paying attention to various aspects

in general. However, when the survey was carried out, the participants were requested to select just one aspect of the mini-lesson and analyse that one. Such issues were chosen by the students as giving instructions by the teacher, teacher talk, rapport, monitoring, board work, etc. An innovative observation task suggested by Douglas (2018) was applied in the investigation where participants had to note down what they have exactly observed. The novel aspect in this task was included in the questions that the students had to find answers to. Thus, besides the traditional task of describing the observed mini-lesson, students had to find alternative solutions to the ones the teachers came up with. In addition, the students had to think of pros and cons of the techniques applied by the teacher, and their own suggestions as well.

After all the twelve mini-lessons were delivered, student teachers were asked to join in a group discussion about their observations, about the effectiveness, usefulness and relevance of the tasks. Finally, participants were asked to compare the traditional and the innovative methods of observation.

4.3 Discussion of research findings

4.3.1 Observation task

During the survey, Douglas' (2018) first observation task giving instructions in the classroom (c.f. Section 3 above) was used as a research tool. Research participants were given about fifteen minutes while and after the observation altogether to complete the task, i.e. answer the questions in it, suggest alternatives and think about their pros and cons. After the trainees completed the task, the trainer-researcher checked the answers in a whole-group interaction format. Trainees claimed that the experience of doing such an observation task was 'inspiring', 'encouraging', 'positive', and 'fun' for them. Most of them declared orally to have understood though the experience of this small-scale research that observing other teachers is a key part of professional development, and that it improves teachers' own self-awareness of their skills.

- Trainees were asked to collect the benefits of the observation task they had performed for the observer in a written form. Here is what they have come up with: Observing new techniques, strategies, ideas and resources
- Gaining insight into one's own strategies and techniques
- Observing student reactions from a different perspective
- Personal professional development and growth

Trainees were also requested to consider the benefits of the observation task they had performed for the observed. What is notable at this point is that this

second list also contained the benefit of personal professional development and growth which item is believed by the trainees to be a common benefit for both the observer and the observed. Other useful and helpful effects for the observed in the trainees' viewpoint include:

- The chance to see the class through someone else's eyes
- The chance to re-evaluate the classroom from a different perspective
- The chance to receive input from a colleague

4.3.2 Follow-up group interview

The twelve Year 2 English major students who delivered micro-teaching lesson fragments participated in the group interview, where the tutor of the methodology module providing the framework of the survey (i.e., author of the present article) played the part of the moderator of the discussion about the observation task with reflective elements. Questions focused on two major issues: how students felt about doing the task and what they believed the major benefit from the task was that they gained for their own professional development. The observer and the observed should meet soon after the observation. The focus should be on identifying the strengths of the teaching observed as well as the sharing of practical ideas as to how the teaching might be improved. Care needs to be taken to focus only on areas agreed in advance (White 2010).

Following the recommendations of Parrott (1995) on organizing the follow-up discussion session after the observation session proper, the research participants were first divided into three small groups of four. Initially, they discussed their observations and exchanged their experiences; then, showing curiosity in other groups' conclusions, the small groups were joined in a whole-class discussion or group interview. The atmosphere of the interview was relaxed, all the students pronounced their feelings, attitudes, beliefs and opinions about the issues tackled one by one. The interview was transcribed and later analysed qualitatively by searching for patterns to emerge among the participants' views. Attention was paid to clarifying and interpreting information that the participants obtained from their observation in order to learn more about how the teacher approaches his or her teaching.

All the participants were positive about the innovative observation method. They noted how refreshing this new task by Douglas (2018) was, compared to the traditional way of doing observations globally paying attention to several aspects of one issue at the same time. They characterised the novel method by such adjectives as 'more precise', 'more detailed', 'more focused', 'more serious', 'more thought-provoking', 'more demanding', and 'more challenging'. The participants of this small-scale investigation unanimously supported the idea that was formu-

lated by one of them, that by having done these observation tasks they have learnt how to reflect on their own teaching and what to do to perform even better when teaching.

5. Summary and pedagogical implications

The paper gives a brief overview of the requirements of micro-teaching done before the compulsory teaching practicum of English major students at the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education. It discusses the traditional and innovative observation tasks used at the micro-teaching sessions and emphasizes the benefits of the latter ones in the process of teacher training. The findings of the small-scale survey conducted among English major college students support the idea of applying innovative observation tasks (as described by Douglas, 2018), therefore their usage during micro-teaching with the goal of raising students' awareness is highly recommended. The positive student feedback on doing the innovative observation tasks has suggested a most promising and successful micro-teaching session, and later teaching practicum.

The pedagogical implications of the observation task completed by the participants of the small-scale survey suggest the acquisition via performing the observations of such reflective skills as the ability to conduct analysis and self-analysis of lessons and educational activities; the ability to carry out qualitative and adequate self-diagnosis and self-assessment; the ability to perform self-regulation and self-correction. These crucial skills will become integral components of the methodology module which offered the framework of the observation task, allowing students to develop, practise and improve them.

To sum up, it can be concluded that the results of the small-scale research about the essential priorities of reflective observation tasks for the pre-service teachers in the process of becoming competent English teachers proved to be positive and encouraging, therefore stakeholders at the educational establishment where the survey was conducted who are empowered to introduce alterations into the curriculum will consider to do this and thus improve the quality of English teacher training in Transcarpathia.

References

- Bailey, K. M., Curtis, A., & Nunan, D. (2001): Pursuing professional development: The self as source. Heinle & Heinle, Boston.
- Douglas, A. (2018): I can see clearly now: rethinking teacher training observation tasks. Plenary talk presented at IATEFL 2018 conference in Brighton, 12/04/18. Retrieved on 20/04/18 from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/i-can-see-clearly-now-rethinking-teacher-training-observation-tasks>

- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982): *Language two*. Oxford University Press, New York.
- Farrell, T S. C. (2016): Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System*, 61, 12–19.
- Husztai, I. (2018): Realisation of reflective teaching during the teaching practice of English major students. In: E. Nagy-Kolozsvári & Sz. Kovács (Eds.): *Book of abstracts of the international academic conference ‘Multiculturalism and diversity in the 21st century’ held in Berehove, on 27–28 March, 2018*. „RIK-U” Ltd., Ungvár. 127–131. pp.
- Parrott, M. (1995): *Tasks for language teachers: A resource book for training and development*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Reh, F. J. (2019): A guide to understanding the role of a mentor. Retrieved from <https://www.thebalancecareers.com/a-guide-to-understanding-the-role-of-a-mentor-2275318> on 12/06/19.
- Richards, J. C. (1998): *Teaching in Action: Case Studies from Second Language Classrooms*. TESOL, Washington.
- Somogyi-Tóth, K. (2000): *Observation tasks: A workbook for student teachers*. Pázmány Péter Catholic University, Piliscsaba.
- Tanner, R., & Green, C. (1998): *Tasks for teacher education: A reflective approach*. Longman, London.
- Wajnryb, R. (1991): The long arm of the Vaupes River Indian: Applications of the silent phase to teacher training. *Prospect*, 6(3), 50–57.
- Wajnryb, R. (1992): *Classroom observation tasks*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wallace, M. (1998): *Action research for language teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- White, G. (2010): Peer observation. Retrieved from. <http://www.teachingenglish.org.uk/article/peer-observation> on 12/06/19.

SZERZŐI ADATOK

Dr. Huszti Ilona PhD főiskolai tanár
II. Rákóczi Ferenc Kárpataljai Magyar Főiskola (Beregszász, Ukrajna)
huszti@kmf.uz.ua



IMRE RUBENNÉ

MEGSZÓLÍTÁSFORMÁK MÓRICZ ZSIGMOND „SÁRI BÍRÓ” CÍMŰ VÍGJÁTÉKÁBAN

Absztrakt

A régi korok tiszteletadási formáinak tanulmányozására a szépirodalmi alkotások kitűnő lehetőséget nyújtanak. Jelen írásomban Móricz Zsigmond „Sári bíró” című művében szereplő megszólításformákat Fülei-Szántó Endre szempontjait és Móricz korát is figyelembe véve mutatom be és rendszerezem. A nyelvi adatokat a szereplők dialógusaiból gyűjtöttem. Elemzésemben sorba veszem a történet szereplőit és megvizsgálom, hogy a környezet a különböző beszédhelyzetekben milyen megszólításformákat alkalmaz az adott szereplő megszólítására. A vígjátékban vizsgált leggyakoribb megszólításformák a nevekkel, szerepnevekkel történő megszólítások és a névmási megszólítások, de találunk példákat alkalmi, kedveskedő megszólításra, valamint főnevesült melléknevekre is.

A megszólításokat döntően befolyásolja a szereplők egymás közötti kapcsolata, a megszólított társadalmi rangja, foglalkozása, neme és életkora. A vizsgált nyelvi elemek kiválóan alkalmasak a tiszteletadásra és az érzelmek kifejezésére is.

Abstract

Literary texts provide an ample chance for a survey of honorific titles in use by earlier ages. This study presents in a systematic way the forms of address that occur in Zsigmond Móricz's *Sári bíró*, while it considers both the points made by Endre Fülei-Szántó and the age that Móricz lived in. Linguistic data has been culled from the dialogues spoken by the characters. In the course of my analysis, I have looked at each character of the play and explored the different forms of address used by other characters in various speech situations to address them. The most common forms of address I have examined in the play are those that address by name or role, and pronouns, but I have also found examples of casual endearments and nominalised adjectives.

Forms of address are crucially shaped by the relationships of the characters, or the social rank, job, gender and age of the addressee. All the linguistic elements analysed are perfectly suitable for expressing respect and emotions.

1. Bevezetés

A köszönés és a megszólítás a társadalmi kapcsolatteremtés nyelvi formája. A magyar nyelvészeti szakirodalomban meglévő, ezzel a témával foglalkozó cikkek egyik része egyes korszakoknak a teljesség igénye nélküli leírására korlátozódik (vö. Thewrewk 1897; Simonyi 1911; Sinor 1974). A mai nyelvre vonatkozóan néhány összefoglaló tanulmány is megjelent (vö. Ladó 1958, 1959; Guskova 1981; Deme-Grétsy-Wacha 1999; Domonkosi 2002). A nyelvhasználat társadalmi ösz-

szefüggéseit kutató szociolingvisztika egyik kedvelt vizsgálati témaköre a nyelvi tiszteletadási formák leírása (vö. Tóth 1983; Balázs 1993; Kiss 1993, 1995; Sándor 1996). Az újabb kutatások a pragmatika és a beszédaktus-elmélet eredményeinek bevonásával bővítik a témával kapcsolatos ismereteket (vö. Nyomárkay 1998, 1999).

A fenti tanulmányokban több helyen is olvashatjuk, hogy a régi korok tiszteletadási formáinak tanulmányozására a szépirodalmi alkotások kitűnő lehetőséget nyújtanak. Deme László a következőket írja: „Jó tükrözője az érintkezésformák mindenkori értékének és értékváltozásának a mindenkori szépirodalom” (Deme–Grétsy–Wacha 1999: 62). Sebestyén Árpád több cikkében és előadásában a szociolingvisztikai szemléletmód érvényesítését hangsúlyozza a realista szépirodalmi művek elemzésében. Hasznos nyelvi elemzési szempontnak tartja annak megfigyelését, hogy a szereplők nyelvezete milyen mértékben és hogyan érzékelteti társadalmi hovatartozásukat, szociális helyzetüket, műveltségüket, életkorukat és nemüket (Sebestyén 1990: 45, 1993: 85). Balázs Géza népies íróink prózájára hivatkozik: „Népies íróink gazdagon alkalmazzák a kapcsolatra utaló nyelvi elemeket. Prózájukba beépítik a népnyelvnek ezeket az elemeit” (Balázs 1993: 49). Nyomárkay István a középosztály udvariassági beszédaktusait tanulmányozva a nyelvi példákat Herczeg Ferenc, Csathó Kálmán, Harsányi Zsolt és Molnár Ferenc műveiből meríti.

Bárcki Géza az irodalmi stílus kérdéseit taglalva azt bizonyítja, hogy a nyelvjárási és szociolingvisztikai jelenségeket nemcsak a valóságban lehet vizsgálni, hanem realista szépirodalmi művek fiktív világában is (vö. Bárcki 1961: 62–112). Móricz Zsigmond írói nyelvvel sokan sokféle közelítéssel foglalkoztak, főleg stilisztikai szempontból (vö. Herczeg 1961; Szathmári 1961; Sebestyén 1972). Én szociolingvisztikai jellegű nyelvi elemzéseket végeztem Móricz Zsigmond három művében: *A fáklya*, *Rokonok* és *a Csibe-novellák* (Imre, 2004). Külön tanulmányokban rendszereztem *A fáklya* és *a Rokonok* című regényekben előforduló megszólításformákat (Imre 2003, 2005).

Jelen írásomban Móricz Zsigmond „Sári bíró” című művében szereplő megszólításformákat mutatom be és rendszerezem. A nyelvi adatokat a szereplők dialógusaiból gyűjtöttem. Vizsgálatomban a Nyugat kiadásában, 1910-ben megjelent kötet szövegét vettem alapul, a továbbiakban erre hivatkozom. Móricz Zsigmond ebben a művében gyakran alkalmazza a „betűnépieskedés” (Deme 1951: 41), a „betűnépieség” (Herczeg 1961: 299) módszerét, ezzel is a népies nyelv illúzióját adja az olvasónak. A vígjátékban előforduló nyelvjárási jelenségeket hitelesen rögzítem.

A vígjáték cselekménye egy nyírségi falusi bíróválasztás bonyodalmairól szól. Szereplői a falusi osztálytagozódásnak megfelelően gazdag- és szegényparasztkra különülnek. Sári bíró, a felesége, a gyerekei, a sógora, Pengő Kovács és a lánya a módos parasztságot, az öreg Varju és Gedi a szegényparasztságot képviselik.

„Minden beszélgetésnek van egy bizonyos udvariassági telítettsége, azaz – és ez általános nyelvi jelenség – két ember nyelvi kapcsolata, társalgása, akarva-akaratlan bizonyos konvencionális formákat tartalmaz. Így a beszélgetés vagy akár az egyirányú beszéd, nemcsak a közlendőt tartalmazza, hanem bizonyos mértékben fényt vet a szóló és a hallgató társadalmi kapcsolatára is” (Sinor 1974: 545). A fenti megállapítás érvényesnek látszik az említett mű szereplőinek egymás közti nyelvi érintkezésformáira is.

A megszólítás Ladó János meghatározása szerint „beszédtársunk személyének szavakkal való megjelölése” (Ladó 1959: 23). A szakirodalom a beszélgető-partner kétféle formában történő megjelölését (személyfelhívás, személyemlítés) különíti el. Az elsőbe azok a formák tartoznak, amelyeket „eredetileg a beszélgetés megelőzőjeként, annak szándékát jelezve, esetleg a beszédre való engedélykérés formájaként használunk, pl. *uram, engedd meg, hogy...*” (i. h.). A második csoportba tartozók a mondat szerves részei (*Maga is ott lesz?*).

A magyar megszólítási formák első rendszerezését az ötvenes évek végén Ladó János végezte el (Ladó 1959). A szerző két fő csoportot különített el: a fogalmi jegyre nem utaló, jelképszerű, illetőleg a fogalmi jegyre utaló megszólításformákat. Az elsőbe mindössze két alcsoport tartozik: személynévmások (*te, ti*) és a személynévmásszerű megszólításformák (*ön, maga*). A második csoporton belül a következő alcsoportokat állította fel: a) nemek szerint (*uram, asszonyom*); b) életkorra vonatkozó (*bácsi, néni, fiam*); c) családi állapotra vonatkozó (*asszonyom, kisasszony*); d) rokonsági fokozatot jelölő (*apa, anya*); e) társadalmi álláshoz kapcsolódó (*tekintetes, nagyságos*); f) osztályon belüli mellérendelő (*elvtárs, szaktárs*); g) szervezeti (*sporttárs*); h) hangulati (*barátocskám, szépasszony*); i) kedveskedő (*aranyoskám*); j) szűkebb körű (*lakótárs, utastárs*); k) megszólításhelyettesítő formák (*kérem, bocsánat*) (i. h.).

Az 1945 utáni korszak megszólításformáinak részletes, több szempontú elemzését nyújtja Guszkova Antonyina kitűnő tanulmánya (1981). A magyar nyelvbeli tiszteletadási formákról részletes leírást nyújt a Deme–Grétsy–Wacha (1987/1999) szerkesztette tanulmánykötet.

A megszólításformák fontos szerepet kaphatnak a kapcsolat felvételében, fenntartásában és lezárásában (vö. Juhász 1983: 156). Kiss Jenő ezt a megállapítást azzal egészíti ki, hogy az említett nyelvi elemek tiszteletadásra és a partnerrel szembeni érzelmek kifejezésére is szolgálnak. A megszólításformák választását befolyásoló tényezők között a partnerek nemét, életkorát, társadalmi státuszát, rokonsági és ismertségi fokát, valamint a családi állapotát tartja legfontosabbnak (vö. Kiss 1995: 269).

Fülei-Szántó Endre a beszélgetőtárs nyelvi megjelölését „verbális érintés”-nek nevezi, s ezen belül megkülönbözteti egyrészt a vocatívuszi megszólítást, másrészt pedig a másikkhoz odafordulást, amely nyelvileg a névmáshasználatban és az ige-

ragozásban ragadható meg. A megszólításra és a személyközi kapcsolatminőség jelzésére szolgáló nyelvi elemek között a szerző megkülönbözteti a névmások, a főnevek és melléknevek kategóriáját. A főneveken belül szerepneveket és neveket különít el. A szerepneveket két csoportra osztja: szerepfőnevek és társjelölő főnevek. A szerepfőnév jelölhet foglalkozást, címet, rangot vagy családi-rokoni szerepeket. Az általános társjelölő főnevek közé tartozik az *úr*; *nő*; *asszony*; *hölg*y; *barát*; *kolléga* és a *társ* utótagú szóösszetételek. A nevek lehetnek többtételesek és egytételesek. A többtételes neveknek a teljes nevek tekinthetők. Az egytételes nevek közé a kereszt-, a vezeték-, a ragadvány-, a hivatásbeli, a bérma- és egyéb nevek sorolhatók (vö. Fülei-Szántó 1994).

Ennek a témakörnek a vizsgálatát új szempontokkal egészíti ki Domonkosi Ágnes, aki a kommunikációs partnerre utaló nyelvi elemeket értelmezi megszólításként, s így az igei személyragokat és névszói személyjeleket is megszólításnak vagy azzal egyenértékű nyelvi elemnek tekinti (Domonkosi 2002: 6–7).

2. A megszólításformák típusai a műben

Jelen írásomban Fülei–Szántó Endre szempontjait és Móricz korát is figyelembe véve rendszerezem a vígjátékban előforduló megszólításformákat. Elemzésemben sorba veszem a történet szereplőit, és megvizsgálom, hogy a környezet a különböző beszédhelyzetekben milyen megszólításformákat alkalmaz az adott szereplő megszólítására.

2.1. A mű egyik főszereplője Sári bíró. Pontos nevének közlését nem tartja fontosnak az író, csak a gúnynevét ismerjük meg: felesége keresztnevének becézett alakja a társadalmi tisztségre utaló szóval kapcsolódik össze. A név magyarázatát maga a szereplő adja meg a feleségével folytatott beszélgetésekor: „Sári bíró vagyok a világ előtt, de előtted nem vagyok. Én neked ez világon mindent megcsináltam, amire csak a szádát feltátottad” (34). A felesége kívánságait teljesítő ember idős korára megelégedte a bírói tisztséggel járó feladatokat, nem akar a bíróválasztáson indulni. Így nyilatkozik az életkoráról: „Hatvankét esztendő ember vagyok én... Csinálj bírót valamék fiadbul!” (32).

A bíró megszólítására legtöbbször szerepneveket találtam. A szerepnéven belül az egyik csoportot a szerepfőnevek alkotják. Ezek egyik része foglalkozásra utal: *bíró uram* (7). A nyelvi adatok száma: 7. A Nyelvi illetlen megfogalmazása szerint a *bíró úr* „1945 előtt a községi előljáróság vezetőjének hivatalos, közvetett vagy közvetlen megszólítása, megnevezése” (Deme–Grétsy–Wacha 1999: 403). A vígjátékban az öreg Varju mindig tisztelettudóan alkalmazza ezt a formát: „Jól mondta *bíró uram*” (25); „Istennek ajálom kieteket, *bíró uramat*” (26); „Hát ’stenágya *bíró uram*” (uo.); „’gyisten, *bíró uram*” (68); „*Bíró uram* miatt” (uo.);

„Hát csak, tán csak, *bíró uram*...” (69); „De jányszíve van *bíró uramnak!*” (70).

A szerepfőnevek másik csoportja családi-rokoni szerepeket jelöl: *ídesapám* (7), *keresztapám* (7), *apámuram* (1), *kedves bátyám* (1), *bíróbátyám* (1), *bíró komám* (1), *kedves bíró komám uram* (1), *bátyámuram* (1), *apjuk(om)* (3). A nyelvi adatok száma: 23.

A bíró fia, Jóska mindig tisztelettudóan szólítja az édesapját. Az *édesapám* köznyelvi szónak az í-ző nyelvjárási alakját használja. A szó az eredeti műben legtöbbször különírva szerepel, csak két esetben van egybeírva: „Jaj, *ídes apám*” (55); „Kendnek mán mindegy *ídes apám*” (uo.); „Ne fáraggyík, *ídes apám*” (uo.); „*Ídes apám*, gyün a vén Varnyu” (68); „No *ídes apám*...” (73); „*Ídesapám* nem tehet róla” (uo.); „Engem ne féltsik maga *ídesapám*” (74).

A bíróhoz fűződő rokoni kapcsolatát hangsúlyozza Lizi, amikor választékosan, ugyanakkor kedveskedve fordul keresztapjához: „Ne tessék haragudni, *keresztapám*” (65); „Mindennek módja van *keresztapám*” (67); „Ó, *keresztapám!* (68); „*Keresztapám!*” (70); „Micsoda ember maga, *ídes keresztapám*” (uo.); „Mit *keresztapám?*” (uo.); „De *keresztapám!*” (71). Az említett példákban is kitűnik, hogy hol tetszikeli, hol magázza a bírót.

Az édesapa régies megszólítási módja volt főleg családi körben az *apámuram* forma. Jóska egy alkalommal így fordul az apjához: „Tessík *apámuram*” (53).

A *bátyám* a húszas-harmincas években társadalmilag egyenrangú férfiak között a fiatalabb részéről általánosan elfogadott megszólítás volt, s gyakran alkalmazták a megszólított keresztnévvel vagy a *kedves* melléknévvel egybekötve (vö. Sinor, 1974: 549–550). A darabban Pengő Kovács alkalmazza ezt a formát: „Meg a kézfogóra? *Kedves bátyám*, Sári bíró?” (41). Egy másik alkalommal a *bátyám* régies alakját használja: „Nem úgy lesz az, *bátyámuram*” (37). A bíróval való vitatkozás során már gúnyos a hangvétele: „Pég itt csak egy ész füstöl *bíróbátyám*, de ott kettő” (39).

A történetben a bíró keresztapja Pengő Kovács lányának, Lizinek, így Pengő Kovács több alkalommal használja a hol kedveskedő jelzővel, hol a foglalkozásra utaló szóval egybekapcsolt *komám* népies megszólítást: „Az is való igaz, *kedves bíró komám uram*” (35); „Vín kutya kend, *bíró komám*” (36); „Biz igaza van *kedves komám*” (40).

Az *apjuk*, *apjukom* régen a férj népies, bizalmas megszólítása volt a feleség részéről. A bíróné bizalmas beszédhelyzetben háromszor szólítja így a férjét: „Öregem, *apjukom*” (39); „Mín *apjuk?*” (76); „No jól van *apjuk*” (93).

A szerepnevek második csoportját az általános társjelölő szerepnevek képezik: *vínuram* (1), *öreguram* (1). A nyelvi adatok száma: 2. A társjelölő szót az életkorra utaló jelzővel kapcsolja össze a bíróné, amikor rá akarja venni az urát, hogy újra induljon a bíróválasztáson: „*Vénuram*, *öreguram* csak most az egyszer csináld meg!” (52).

A nevek mellett név mási megszólításformákra is akad példa: *kend* (7), *kelmed* (2). A nyelvi adatok száma 9. A *kend* a felnőtt férfi, illetőleg a férj népies megszólítása. A műben a bíróné akkor szólítja így a férjét, amikor ultimátumot ajánl neki: „De azt mondom *kendnek*, vagy egyhangú lesz a választás, vagy kötheti a batyut a hátára” (12). Következő alkalommal, amikor a bíró ölébe kapja az unokáját, a bíróné így figyelmezteti: „Ereszti *kend* el rögtön azt a fiút!” (15). A következő vita közben is így szólítja: „Vált sajnálja *kend*” (52).

Pengő Kovács ugyanezt a formát alkalmazza, amikor egyezkedni akar a bíróval: „Láti *kend* az enyimet, milyen csontos, kemény – a kendé meg mien puha, erőtelen. Huszonhárom esztendeje ül *kend* a húsos tálnál, csak kanalaz. *Kend* mán el is puhult... *Kend* meg csak ípp hatta...” (37).

A *kelmed* a *kegyelmed* népies, régies változata. A két tinó megvásárlása után Pengő Kovács így szól a bíróhoz: „Ha sajnáli *kelmed*, visszaadhati a pénzt” (40). A bíróné is így szólítja az urát, amikor el van keseredve: „Biztat *kelmed* éngem” (52).

A megszólítások között találunk főnevesült melléknevet is: *öregem* (7). Ezt a formát a bíróné alkalmazza bizalmas beszédhelyzetekben, amikor vigasztalja a férjét: „*Öregem*, apjukom...” (39); „Nem bánom *öregem*” (53); „Ne búsulj, *öregem*” (75); „Megleszek, *öregem*” (76); „Nono, *öregem*...” (91); „Minek harcojjunk tovább, *öregem*?” (92); „Dehogy tött le *öregem*” (96).

A következő csoportba a kedveskedő megszólítások tartoznak: *öreg apóm* (1); *lelkem* (1). Mindkét alakot a bíróné használja bizalmas beszédhelyzetben, vigasztaló céllal férje megszólítására: „*Lelkem*, *öreg apóm*” (91).

Az utolsó csoportot az alkalmi megszólítások képezik: *vén bakter* (1). A bíróné ironikusan a korára figyelmezteti a férjét: „Mit krákogsz, *vén bakter*?” (75).

2.2. A történet másik főszereplője a bíró felesége, Sári. Az ő teljes nevét sem közli az író, csak keresztnevének becézett alakját ismerjük meg. A *Sári* a héber eredetű *Sára* keresztnév becézett alakja, jelentése: hercegnő, uralkodónő (vö. Ladó, 1982: 104). Móricz találó nevet választott hősének, hiszen az asszony hatalomvágya az egész műben érezhető. Saját szerepének fontosságával teljesen tisztában van. Ő maga így vall erről gyerekkori barátnőjének: „Huszonhárom esztendeje bíró az uram, de még nem volt olyan ügye-baja senkinek a faluban, hogy én el ne igazítottam vóna” (10). Saját akaratát mindenáron érvényesíteni akarja: „Úgy kitekerem a nyakát ennek az egész falunak, hogy mind kódusa lesz, – csak egyet merjenek nyikkanni. Csak egyhangú ne legyen a választás” (13).

Környezete többféleképpen szólítja a szereplőt. A leggyakoribb forma a keresztneves forma: *Sári* (43); *Sárikám* (1). A nyelvi adatok száma: 44. A legtöbbször Veróni, a bíróné gyerekkori barátnője szólítja így. Néhány példa: „Isz nem akartam, *Sári*” (7); „Jaj, ídes jó Istenem, *Sári!*” (9); „Micsoda asszony vagy

te, *Sári!*” (11); „Segíts rajtam veszendő árva bogaron, *Sári!* Megáld az Úristen, *Sári!*” (14); „Köszönöm a hozzám való szívességedet, *Sári!*” (78). Az illető szereplő hol a saját életén töpreng, hol a bírónéhoz fohászkodik, hogy segítsen rajta. Veróni nyelvi megnyilatkozásai az idős parasztasszonyok jellegzetes beszédmódorát idézik: minden mondatába beleszövi a beszélgetőpartner nevét, akkor is, ha az valójában nem indokolt. Néhány példa: „Semmi, *Sári!*” (78); „Nem tudok mit, *Sári!*” (uo.); „Ma délbe, *Sári!*” (uo.).

Olyan is előfordul, hogy egy megszólaláson belül többször ismételi a megszólítási formát: „Jaj, *Sári*, ne haraguggy, *Sári*. Mikor én az egy testi-lelki jó barátod vagyok, *Sári*. Csak rám ne haraguggy, *Sári*, tudod az iskolába is két jóbarátot vótunk, *Sári*. Tudod, mikor ojjan tenyereket kaptam miattad, *Sári*, hogy kirepedt a büröm, *Sári!*” (81).

Néhány alkalommal a férje is a keresztnévén szólítja a bírónét: „Jó van, *Sári*, jó van” (33); „Jól emlékezz, erre a szódra, *Sári!*” (53); „Jaj, *Sári* beg eljárt az üdő” (76); „Befellegzett, *Sári!*” (91). Egyik alkalommal a bíró hízelegve fordul a feleségéhez, s el akarja vele hitetni, hogy bíró akar lenni: „Hej, *Sárikám*, lelkem, csak még eccer legyek bíró” (75). A keresztnév kicsinyítő képzős alakja jól érzékelteti a bíró kedveskedését.

A következő csoportot a keresztnév + családi, rokoni szerepet jelölő szerepfőnevek alkotják: *Sári néném* (5), *Sári fiam* (1). A nyelvi adatok száma: 6.

A *néném* keresztnévvel együtt a beszélőnél idősebb nőrokon megszólítására alkalmas (vö. Deme–Grétsy–Wacha 1999: 467). Ezt a formát alkalmazza a bíróné sógora, Hajdók József is, ha a bírónéhoz beszél: „E’, *Sári néném!*” (28); „Tegyenek engem bíróvá, *Sári néném!*” (29); „Az tekint miránk, *Sári néném!*” (uo.); „Meglesz, *Sári néném!*” (uo.).

Házastársak egymás közti bizalmas megszólítására példa a *Sári fiam* forma. A bíró így fordul feleségéhez: „Tudod-e *Sári fiam*, mire vágyok én...” (76).

A harmadik csoportba a szerepfőnevek tartoznak. Ezek egyik része családi, rokoni kapcsolatot jelöl: *keresztanyám* (11), *ídesanyám* (1), *néném* (3), *nénémasszony* (1), *komámasszony* (1), *keresztkomámasszony* (1), *anyjuk(om)* (2), *anyya* (1), *nagyanyám* (1). A nyelvi adatok száma: 22.

A bíróné keresztanyja Lizinek, így természetes, hogy a lány minden alkalommal így szólítja meg a bírónét: „*Keresztanyám*, azt izente ídesapám” (19); „Igenis, *keresztanyám!*” (23); „Szabad beljebb, *keresztanyám!*” (16); „Én *keresztanyám*, semmit se tudok” (87).

A bíróné fia, Jóska tisztelettudóan szólítja az édesanyját. Az *édesanyám* köznyelvi szónak az í-ző nyelvjárási alakját használja. A szó a műben különírva szerepel: „Most látik hozzá, *ídes anyám!*” (72).

Az idősebb nőrokon megszólítására alkalmas *néném* formát kedveskedő jelzővel összekapcsolva Hajdók József, a bíróné sógora alkalmazza: „Fújja ki *ídes né-*

ném” (84); „Isten álgya, *ides néném*” (85). Egy alkalommal szóösszetételt használ: „Többet mondok, *ides nénémasszony*” (84).

A komaasszony „szülőknék a gyerek keresztanyjához, illetve ennek az anyához szóló népies megszólítása” (Deme–Grétsy–Wacha 1999: 454). A történetben a bíróné Pengő Kovács lányának a keresztanyja, így Pengő Kovács többször így szólítja: „Köszönöm... *kedves keresztkomámasszony*” (34); „Elbírja a birka is a gyapját, *kedves komámasszony*” (35); „No hát akkor *kedves ides komámasszony*” (39).

Az *anyjuk*, *anyjukom* a feleség bizalmas megszólítása a férj részéről vidéken (vö. Deme–Grétsy–Wacha 1999: 393). Ezt a népies megszólítást kétszer alkalmazza bíró: „*Anyjuk*. Hé, hallod” (11); „*Anyjukom*, vén csontom” (34).

Hasonlóan bizalmas, népies ízű megszólítás a férj részéről az *anya* forma: „Hát *anya*, úgy vigyázz...” (53).

A bíróné unokája, Pista kedveskedve szólítja meg a nagymamáját, amikor pénzt szeretne kérni tőle: „*Nagyanyám*” (10).

A szerepfőnevek másik csoportja a családi kapcsolat mellett foglalkozást is jelöl: *bíróné komámasszony* (1). Pengő Kovács egy alkalommal így szólítja a bírónét: „Hát én mondtam-é, *kedves bíróné komámasszony...*” (40).

A szerepfőnevek harmadik csoportja foglalkozást jelöl, és társjelölő szerepnév kapcsolódik hozzá: *bíróné asszonyom* (1), *gazdasszonyom* (2). A nyelvi adatok száma: 3. Az öreg Varju így búcsúzik el a bírónétól: „Istenágya, *bíróné asszonyom*” (26). Egy másik alkalommal a módosabb parasztasszonynak kijáró tisztelő megszólítást alkalmazza: „Alássan megköszönöm, *gazdasszonyom*” (24); „Hát *gazdasszonyom*” (uo.).

A nevek mellett névmási megszólításformákra is találtam példákat: *te* (2), *kied* (3), *maga* (1). A nyelvi adatok száma: 6.

A bíró tegezi a feleségét: „*Te* csináltál belőlem futó bolondot” (51); „*Te* beszélsz?” (uo.). A bíróné menyee, Terka magázza az anyósát: „Arra számít az álnok lélek, hogy *maguk*, *anyámasszony* inkább visszaállanak” (14). A névmáshoz kapcsolt családi, rokoni kapcsolatot jelölő szerepfőnév előkelő megszólítási formának számított abban az időben.

A *kied* és *kend* régies, népies alakváltozatai, amelyet felnőtt férfi vagy férj megszólítására alkalmaztak. Érdekesség, hogy a történetben a bíróné menyjelöltje, Lizi szólítja így leendő anyósát: „Hát tuggya meg *kied...*” (88); „Osztán ha *kied* bírót tudott csinálni...” (uo.).

Az utolsó csoportba a kedveskedő megszólítások tartoznak: *lelkem* (1). Így kedveskedik a bíró a feleségének: „De megvagy, *lelkem*, megvagy” (15).

2.3. A történetben fontos szerepe van Pengő Kovácsnak, aki szintén indul a bíróválasztáson, és Lizi lánya segítségével sikerül is elnyernie a bírói tisztséget. A *Pengő* szó a 'peng' zenei, csengő, érces hangot ad ige -ő képzős melléknévi igenévi szár-

mazéka. A beszédmódra vonatkozó családnevek közé tartozik. A Régi magyar családnevek szótára a nevet Szabolcs megyében 1720-tól adatolja (Kázmér, 1993: 838). Móricz itt is régi magyar családnevet adott a szereplőnek.

Pengő Kovács megszólítására környezete legtöbbször szerepneveket alkalmaz. A szerepnéven belül az egyik csoportot a családi, rokoni kapcsolatot jelölő szerepfőnevek alkotják: *koma(ám)* (5), *komám uram* (2), *keresztkomám* (1), *keresztkomám uram* (1), *öcsém* (5). A nyelvi adatok száma: 14.

A *koma* népies megszólítást önmagában és a *kedves* jelzővel társítva a bíró alkalmazza: „Bolond beszéd, *koma*” (35); „Azt is megnyírik néha, *koma*” (uo.); „Meg biz én, *koma*” (36). A bíróné is hasonlóan szólítja: „Ugye *kedves komám*...” (38); „Az isten akarta, *kedves koma*...” (94).

A népies megszólítás hosszabb formájára is akad példa. Egyszer a bíró, egyszer pedig a bíróné szólítja így: „...*kedves komám uram*” (35); „Tessék *komám uram*” (36).

A keresztszülő népies megszólításformájának harmadik változatát a bíróné használja: „itt is vót a jánya, *kedves keresztkomám*” (95); „Isten hozta, *kedves keresztkomám uram*” (34). A jelzővel összekapcsolt hosszabb formák jól érzékeltetik a bíróné kedveskedését.

Az *öcsém* megszólítás azt fejezi ki, hogy a megszólító az idősebb. A bíró szól így a nála fiatalabb férfinéz: „Jó két ökörborjút kaptál, *öcsém*” (38); „Ídes *öcsém*, pakfonkovács!” (41); „Jól van *ecsém*, jól van” (96). A két borjú eladásakor szokatlan módon a bíróné is így szólítja: „Levágom, de ráadást kell adnod, *öcsém*” (38); „Mit akarsz vele, *öcsém*?” (39).

A harmadik csoportot a foglalkozásra utaló szerepfőnevek képezik: *bíró uram* (1). Ezt a tisztelettudó formát az öreg Varju alkalmazza, amikor már Pengő Kovács megnyeri a bíróválasztást: „Hát *bíró uram*, kihagytak kentek a tisztviselőkarbul” (95).

A nevek mellett egy példát találtam a névmási megszólításformára: *kel-med* (1). A *kegyelmed* szó népies, régies változatát az öreg Varju alkalmazza, amikor az újonnan megválasztott bíró rendre utasítja az öregembert: „Éha, be hamar beletanult *kelmed* jaz bérói hangba” (95).

Ugyancsak egy példa fordul elő a teljes névvel történő megszólításra: *Pengő Kovács*. Ezt a hivatalos, távolságtartó formát a bíróné használja dühében, amikor Pengő Kovács közli vele a bírói ambícióit. A bíróné indulatosan így válaszol: „Bolond kend, *Pengő Kovács*” (39).

2.4. A bíró legkisebb fiát Jóskának hívják, amely a *József* keresztnév becézett alakja. A fiú teljes nevét nem ismerjük meg, a névnek csak ezt a változatát közli az író.

A fiú megszólítására a családi, rokoni kapcsolatot jelölő szerepfőnevek a leggyakoribbak: *fiam* (14). A bíró a legtöbbször így szólítja a fiát: „Hé *fiam*,

fiam” (54); „Sose házasodj meg, *fiam*” (uo.); „Ó, de nagy számár vagy, *fiam*” (55); „Á, *fiam*, számár beszéd” (uo.); „Ember vagy, *fiam*” (60).

Másik gyakori forma a keresztneves megszólítás: *Jóska* (12). Lizi, a kedvese mindig így szólítja: „*Jóska!*” (65); „Leszek, *Jóska*” (uo.); „Jaj, *Jóska*, én meghalok” (91). Manczi is többször fordul így hozzá: „*Jóska!*” (45), (61); „Na gyereünk hát, *Jóska!*” (62); „No, *Jóska*” (uo.). Az apa csak háromszor szól így a fiához: „*Jóska*” (53); „Az embernek eláll a lélekzetje, *Jóska*” (66); „Az istenír, anyjukod meg ne hajja, *Jóska!*” (67). Gedi két alkalommal alkalmazza ezt a formát: „*Jóska!*” (43), (46).

A névmási megszólítások közül a *te* (5) fordul elő. Manczi többször kérdez így vissza: „*Te* vónál tán?” (43); „Hát *te?*” (45); „*Te!*” (62). Az öreg Varju akkor használja ezt a formát, amikor gyufát kér a fiútól: „*Te*, nincs egy szál masinád?” (59). Gedi így bolondozik a fiúval: „*Te...* ugrál a szíved?” (43).

2.5. A vígjátékban Pengő Kovács lányát Lizinek hívják. A név az *Elizabeth* (magyarul: Erzsébet) név becézett alakja (vö. Ladó 1982: 42–43).

Környezete a leggyakrabban a keresztneven szólítja a lányt: *Lizi(kém)* (13). Egy alkalommal a keresztnévhez egy általános társjelölő szerepnév kapcsolódik: *Lizi kisasszony* (1). A nyelvi adatok száma: 14.

Jóska, a kedvese általában a keresztneven szólítja: „Mi? *Lizi.*” (19), (20), (22), (65), (89), (91). A bíróné kedveskedni akar neki, amikor a becézett alakot kétszer is megismételi, másodszer a birtokos személyjeles formával erősítve: „*Lizi! Lizikém!*” (86). A bíróválasztást követően megvető hízélgéssel fordul a lányhoz, ezt a keresztnév becézett alakjához kapcsolt társjelölő szerepnév is érzékelteti: „Tessék leülni nálunk *Lizi kisasszony*” (86).

A második csoportot a névmási megszólításformák alkotják: *te* (9). A bíróné akkor használja ezt a formát, amikor felelősségre vonja a lányt: „*Te, te*, gyönyörű mákvirág” (87); „*Te, te*, rücskös béka” (uo.); „De *te* gonosz vagy *te, te!* Szégyelld magad, *te*, jótét lélek, *te*” (89). A bíró, amikor észreveszi a felesége és a lány természete közötti hasonlóságot, elismerően szól hozzá: „*Te* kis Sári, *te*” (71). Jóska csak két alkalommal szólítja így kedvesét: „*Te!*” (19); „*Te! Szen te!*” (89).

A harmadik csoportba a szerepfőnevek tartoznak. Ezek egyik része családi, rokoni kapcsolatot jelöl: *lányom*, (*jányom*) (2), *fiam* (1), *fiacskám* (1), *gyerekem* (2). A nyelvi adatok száma: 6. A bíró a keresztlányát egyszer a szó köznyelvi, egyszer pedig a népies változatával illeti: „*Lizi, lányom*, te meg segíthetnél!” (23); „Szalaggy csak *jányom*” (68). Egy alkalommal, amikor szeretné megtudni, mit tervez ki Lizi, így szólítja: „Hát osztán, hogy is gondolnád azt, *fiam?*” (67). A bíróné a *fiú* szó kicsinyítő képzős alakját használja: „*Fiacskám*” (30). Majd rögtön utána a *gyerekem* családias, bizalmas megszólítást is hozzáfűzi: „Szaladj haza, *gyerekem*” (uo.).

Egy példa esetében a foglalkozásra utaló szerepfőnévhez egy általános társjelölő szerepnév kapcsolódik: *bíró kisasszony* (1). A bíróné ezt a megszólításformát ironikus értelemben használja: „Tessék leülni nálunk, Lizi kisasszony, *bíró kisasszony*” (86).

A negyedik csoportot a kedveskedő megszólítások képezik: *szívem* (1), *bogaram* (1), *gyöngyvirágom* (1), *drágaságom* (1), *szép madaram* (1), *csitri* (1). A nyelvi adatok száma: 6. A *drágaságom* és a *bogaram* formákkal a bíróné a jövődöbéli menyének kedveskedik mézédés hangon: „*Drágaságom!*” (16); „... mondd meg neki, *bogaram*” (30). A *szívem*, a *gyöngyvirágom* és a *szép madaram* megszólítások akkor hangzanak el a bíróné szájából, amikor ironikus hangnemben ki akarja szedni a lányból, milyen cselet eszelt ki a bíróválasztáson: „Gyere csak be *szívem!* Gyere be egy kicsit, *gyöngyvirágom!*” (86); „Hát most mán *szép madaram* csak károgd el, hogy csináltatok ki a nagy hunczutságot!” (uo.). A gúnyt a megszólítást követő durva stílusú ige is erősíti. A *csitri* serdülő lány bizalmas megszólítására alkalmas kedveskedő megszólításforma. A bíró bizalmas beszédhelyzetben, incselkedő hangon szólítja meg így a keresztlányát: „No, *csitri*” (70).

2.6. A szegényparasztságot képviseli a történetben az öreg Varju Gábor. A *Varjú* a madárnévből alakult családnevek közé tartozik. A „Régi magyar családnevek szótára” a nevet Szatmár megyében már 1422-től adatozza (vö. Kázmér 1993: 1123). Móricz valós családnevet választott szereplőjének. A bíró felesége egyáltalán nem kedveli az öregembert. Véleményét egykori barátnőjének és férjének is kifejti: „Pokol nyelje le a vín toprongyosát. Szegények kolomposa. Érti mán, hogy hónap ű is valaki” (11); „Ott az a bajvarnyu is, az se toltta be a kápit hiába...” (12); „Az a szájatáti. Az a rásetudoknézni. Az a szegények kolomposa” (12). Ő az, akinek a bíró is, Pengő Kovács is mindent ígér, de akit a végén mindenki kismiz. A darab igazi erkölcsi mondanivalóját éppen az idős ember fogalmazza meg, amikor a választás után az új bíró elkergeti: „Éha, de hamar beletanult kelmed jaz bírói hangba. Nagyon hamar még. De könnyű azt megtanulni, mint a többi komizságot” (95).

A szegény parasztember megszólítására környezete legtöbbször névmási megszólítást alkalmaz: *kend* (10), *kelmed* (1). A nyelvi adatok száma: 11. Az idős férfi népies megszólítása természetes a bíróné, a bíróné és a fiuk, Jóska szájából: „Mit akar *kend?*” (11); „*Kend* ismeri ütet is” (24); „Mit gondol *kend?*” (25); „Érti *kend?*” (uo.). Egy alkalommal a bíró a választékosabb *kelmed* szóval illeti: „Könnynen beszél *kelmed?*” (69).

A másik leggyakoribb forma a keresztneves megszólítás: *Gábor* (9). A bíróné csak akkor szólítja így az idős embert, amikor meg akarja tőle tudni, mit tervez a bírói tisztségre pályázó Pengő Kovács. A keresztnév teljes alakjának használata a megszólító tisztelettudó, udvarias magatartására utal: „Jöjjön csak beljebb, *Gábor?*” (24); „Közelebb, *Gábor?*” (uo.); „Hát mit is mondott Pengő Kovács,

Gábor?” (uo.); „Hát ki ű, *Gábor?*” (uo.); „Ej, *Gábor*, *Gábor*, nagy dolog ez” (uo.). A bíró akkor használja ezt a formát, amikor megharagszik rá és elzavarja: „*Gábor!* Tisztujj innen, *Gábor!*” (70).

Egy példa akad a vezetékneves megszólításra is: *Varju* (1). A darab végén az új bíró dühösen elkergeti a jussát követelő parasztembert, megfélelvezve, mit tett érte: „*Varnyu*, repülj innen, mert közéd vágom a bírói botot” (96).

Ugyancsak egy példa van a teljes névvel történő megszólításra: *Varju Gábor* (1). A bíróné ezzel a formával arra akarja felhívni a szereplő figyelmét, hogy a bíró is a szegényparasztság érdekeit védi, és ellenzi a legelő felosztását: „Hát tudja meg *Varju Gábor*” (25).

A következő csoportot a családi, rokoni kapcsolatot jelölő szerepfőnév alkotja: *atyus* (1). Ezt a bizalmas, játékos, régies megszólítási formát elsősorban gyermekek használták az apjuk megszólítására, de fiatalabb férfi is szólíthatta így az idősebb férfit (vö. Deme–Grétsy–Wacha, 1999: 398). Ez utóbbi fordul elő a vígjátékban: a bíró fia, Jóska szól így az idős parasztemberhez: „Nem baj, *atyus...*” (57).

A megszólítások között főnevesült melléknevet is találunk: *öreg* (1). Manczi, a szolgálólány így invitálja az öregembert a bíróné házába: „Menjen csak, menjen *öreg*” (61).

2.7. A módosabb parasztságot képviseli a vígjátékban Hajdók József, a bíró sógora. A szereplő megszólítására a bíróné a legtöbbször rokoni kapcsolatot jelölő szerepfőnevet alkalmaz: *fiam* (4). A bizalmas, családias forma használata természetesen a bíróné részéről, hisz Hajdók József fiatalabb férfi rokona a bírónénak. A bíróné a bíróválasztás körüli bonyodalmakra figyelmezteti a fiatal férfit: „Nézd csak *fiam*, itt igazán baj van” (27); „*Fiam*, itt nektek is engedni kell valamit” (28). A következő mondatokban már így sopánkodik: „Jaj, *fiam*, nem bírunk velük” (29). A bíróné számára fontos Hajdók József támogatása, ezért meg akar győződni arról, hogy a szereplő a család mellett áll: „Jól van *fiam*” (uo.).

Két esetben a keresztneves megszólításhoz családi, rokoni kapcsolatot jelölő szerepfőnév kapcsolódik: *Jóska fiam* (1), *Józsi bátyám* (1). A bíróné arra kéri a sógorát, hogy beszélje le a gazdákat a legelőosztásról a bíróválasztásig: „Hát *Jóska fiam* beszélj a komákkal...” (28).

A *Józsi bátyám* formát a bíróné unokája, Pista alkalmazza, amikor a vendégségbe érkező idősebb rokonát tisztelettudóan így üdvözlí: „Jó napot *Józsi bátyám*” (27).

Egy esetben teljes névvel történik a megszólítás, amihez rokoni kapcsolatot jelölő szerepfőnév társul: *Hajdók József kedves öcsém* (1). A bíróné ezt a hivatalos színezetű, kissé rideg megszólítást gúnyosan ejti ki, amikor cserbenhagyás miatt felelősségre vonja a rokonát is: „No, *Hajdók József kedves öcsém*, sohase hittem volna, hogy egy ilyen szép derék ember ilyen beestelen, utálatos kutya legyen” (83).

2.8. A vígjátékban epizódszerepet játszik Veróni, a bíróné gyermekkori barátnője. A *Veróni* a *Veronika* önállósult magyar becéző változata. Az idős nő azért tér haza szülőfalujába, mert meghalt az édesapja, és a vagyont meg kell osztania a testvérével. A bíróné számára a legszembetűnőbb a nő megöregedése, s ezt nyíltan a szemébe is mondja: „Hiszen te egész vín asszony lettél! Nem szígyelled magad így megvéülni?” (7).

A bíróné legtöbbször a keresztnevéen szólítja egykori barátnőjét: *Veróni* (11). Először azon kesereg, mennyire megöregedett: „Jaj, *te Veróni, te Veróni*, mi lett belőled, *Veróni*” (7); „Haj, haj, *Veróni*, hogy már te is nagyanyó vagy” (9). Aztán vigasztalni kezdi a magánytól szenvedő, elkeseredett asszonyt: „Ne búsulj, *Veróni*” (uo.); „Nem baj, *Veróni*” (8); „Ne félj, *Veróni*” (14).

Egy példa található a névmásos megszólításra: *te* (1). A bíróné aziránt érdeklődik, mi történt vele a faluból való eltávozása óta: „Hát *te*, hogy éltél...” (9).

Egy esetben a névmási formához alkalmi megszólítás is társul: *te vén szajkó*. A bíróné dühében fordul így a barátnőjéhez, mert az gonosz pletykát terjeszt a bíróné fiáról és menyasszonyáról: „Hát ezért kellett ideszemtelenkednek, *te vén szajkó, te?*” (80).

2.9. A vígjátékban mellékszereplőként jelenik meg Pista, a bíróné unokája. A bíróné legtöbbször a keresztnevéen szólítja a gyereket: *Pista* (5). A nagymama így fordul unokájához, amikor meg szeretné tudni, milyen dalt dúdol a fiú: „*Pista te!*” (8); „*Pista!* Hogy fújtad azt a nótát?” (10). Két alkalommal vele keresteti meg a fiát és a leendő menyasszonyát: „*Pista!* Szalaggy hát...” (15); „*Pista*, szaladj csak...” (30). Amikor a kisfiú egy legyet akar leütni, a nagymamája kérdőre vonja: „Mit csinálsz, *Pista?*” (23).

Akad példa névmásos megszólításra is: *te* (3). A bíróné aziránt érdeklődik a kisfiútól, hogy mit énekel és kitől tanulta: „Mit danolsz, *te?* Mit kornyikálsz, *te?*” (8); „Kitül *te?*” (uo.).

Két példát találtam a családi, rokoni kapcsolatot jelölő szerepfőnévvel való megszólításra: *fiam* (1), *öcskös* (1). A bíróné a pénzt kérő kisfiúhoz a következő módon fordul: „Mi kell *fiam?*” (10). A *fiam* a nagyszülők részéről elfogadott forma az unoka megszólítására.

A Nyelvi illetan szerint az *öcskös* „idegen kisfiú kedveskedő vagy kissé lekezelő, leereszkedő megszólítása felnőtt részéről” (Deme–Grétsy–Wacha 1987/1999: 472). A vígjátékban Hajdók József kedveskedve alkalmazza ezt a formát. Mosolyogva köszönti a kisfiút, és felkapja az ölébe, majd felhajtja a levegőbe: „Szerbusz, *öcskös*” (27).

2.10. Epizódszerepet játszik a történetben Terka, a bíróné egyik menyje. A *Terka* a *Teréz* keresztnév becézett alakja (vö. Ladó, 1982: 111). A lánynak csak ezt a nevét

ismerjük meg a vígjátékban. A bíróné általában családi, rokoni kapcsolatot jelölő szerepfőnevet alkalmaz a lány megszólítására: *jányom* (3). A *jányom* a *lánynom* köznyelvi szó nyelvjárási változata: „Igaz, *jányom*?” (13); „Gyere csak, *jányom*” (19).

Egy példa esetében a szerepfőnévhez a keresztnév becézett alakját kapcsolja: „Úgy-e *jányom, Terka*” (16).

2.11. Ugyancsak epizód szereplőként jelenik meg a történetben Manczi, a fiatal lány, akinek a bíróné fia is udvarol. A *Manci* lehet a *Mária* és a *Marianna* becézett alakja. Az író csak a keresztnév becézett alakját adja meg.

Jóska két esetben a keresztnévhez szerepfőnevet kapcsol: *Manczi szógám* (1), *Manczi fiam* (1). A fiú mindkét megszólaláskor kissé lekezelően bánik a fiatal lánnyal: „Hé *Manczi szógám*, nem értek én az ilyesmihez” (44); „*Manczi fiam*, annak is megvan a maga oka-foka” (uo.). Amikor a lány távozni készül, a fiú utána kiált, és keresztnévén szólítja: „*Manczi!*” (46).

Két példa akad a névmásos megszólításra is: *te* (2). A fiú szeretné megtudni a lánytól, hogy igazán szereti-e őt. Először csak röviden megszólítja, majd felteszi a kérdést: „*Te!* Szeretsz *te* engem?” (46).

2.12. Epizód szerepe van a történetben Gedinek, a bolond költőnek, aki gúnyos dalt ír a bíró személyének kifigurázására. Az ő megszólítására csak alkalmi megszólításokat találtam: *te lucziper* (1), *kúodus nyavoja* (1), *tolvaj, semmiházi* (1), *ágrul szakadt kutya* (1), *te kutya te* (1), *te félkegyelmű* (1), *te félszájú* (1), *te koca versfabrikátor* (1). A nyelvi adatok száma: 8. Ezek a kifejezések a bíróné szájából hangzanak el, amikor meghallja a férjét csúfoló nótát. A bíróné így szidja Gedit: „Hallgatsz el, *te lucziper!*” (48); „Megájj, *kúodus nyavoja! Tolvaj, semmiházi! Ágrul szakadt kutya te! Te kutya te*” (uo.). Majd így folytatja: „Hiszen két szót nem tudsz egymásután tenni becsületesen, *te félkegyelmű*” (uo.); „*Te félszájú, te*” (49); „Takarodj előlem, *te koca versfabrikátor*” (uo.).

3. Összegzés

A vígjátékban vizsgált megszólításokat tekintve a leggyakoribb forma a nevekkel történő megszólítás: 111 nyelvi adat. Ezen belül a legtöbbször előforduló forma a keresztnév használata 95. A keresztnévhez családi, rokoni kapcsolatot jelölő szerepfőnév 10 esetben, általános társjelölő szerepnév pedig 2 esetben társult. Teljes névvel történő megszólítás 3, vezetékneves megszólítás 1 alkalommal fordult elő. A második nagy csoportot a szerepnevekkel történő megszólítások alkotják: 105 nyelvi adat gyűlt össze. A családi, rokoni kapcsolatot jelölő szerepfőnevekre 84, a foglalkozásra utaló szerepfőnevekre 12, a családi

kapcsolatra és foglalkozásra egyaránt utaló 7, és általános társjelölő szerepnévre 2 nyelvi adat található. A harmadik csoportot a névmási megszólítások képezik: 47 nyelvi példa szerepel. Alkalmi megszólításra 10, kedveskedő megszólításra 9, főnevesült melléknevekre 8 nyelvi adat fordult elő. A megszólításokat döntően befolyásolja a szereplők egymás közötti kapcsolata, a megszólított társadalmi rangja, foglalkozása, neme és életkora. A vizsgált nyelvi elemek kiválóan alkalmasak a tiszteletadásra és az érzelmek kifejezésére is.

Felhasznált szakirodalom

- Balázs Géza (1987): A kapcsolatfelvétel nyelvi formái. *Magyar Nyelvőr* 1987/4. szám. 402–412. old.
- Balázs Géza (1993): Kapcsolatra utaló (fatikus) elemek a magyar nyelvben. Akadémiai Kiadó, Budapest. 63. old.
- Bárcki Géza – Országh László (főszerk.) (1959–1962): A magyar nyelv értelmező szótára I–VII. Akadémiai Kiadó, Budapest. 7383. old.
- Bárcki Géza (1961): Nyelvjárás és irodalmi stílus. In: Balázs János – Bóka László (szerk.): *Stilisztikai tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest. 62–112. old.
- Deme László (1951): A nyelvjárási alakok irodalmi használatának határai. *Magyar Nyelvőr* 33–42. old.
- Deme László – Grétsy László – Wacha Imre (szerk.) (1999): *Nyelvi illemtan*. Szemimpex Kiadó, Budapest. 510. old.
- Domonkosi Ágnes (2002): Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban. *A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai* 79. Debrecen. 191. old.
- Éder Zoltán (1983): Köszönésformák. In: *NyKk. I.* 1249–56. old.
- Fülei-Szántó Endre (1994): A verbális érintés. *Az MTA Nyelvtudományi Intézete*, Budapest. 59. old.
- Grétsy László – Kovalovszky Miklós (főszerk.) (1983, 1985): *Nyelvművelő kézikönyv I–II*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1279. old.
- Guszkova, Antonyina (1981): A társadalmi kapcsolatteremtés eszközei a mai magyar nyelvben. *Nyelvtudományi Értekezések* 106. Budapest. 98. old.
- Herczeg Gyula (1961): Móricz Zsigmond stílusa. In: Balázs János–Bóka László (szerk.): *Stilisztikai tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest. 240–329. old.
- Imre Rubenné (2003): Megszólításformák Móricz Zsigmond „A fáklya” című regényében. *Magyar Nyelvjárások* 41: 231–239. old.
- Imre Rubenné (2004): Szociolingvisztikai jelenségek Móricz Zsigmond műveiben. *Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza*. 233. old.
- Imre Rubenné (2005): Köszönés- és megszólításformák Móricz Zsigmond *Rokonok* című regényében. *Magyar Nyelvjárások* 43: 49–68. old.
- Juhász József (1983): Szövegtani vázlatok. I. A megszólítás funkciói a szövegben. In: Rác Endre – Szathmári István (szerk.): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 152–157. old.

- Kázmér Miklós (1993): Régi magyar családnevek szótára. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest. 1172. old.
- Kertész Manó (1996): Szállók az Úrnak. K.u.K. Könyvkiadó, Budapest. 214. old.
- Kiss Jenő (1993): Köszönés- és megszólításformák a Rábaközi Mihályiban. Magyar Nyelvőr 117: 208–228. old.
- Kiss Jenő (1995): Társadalom és nyelvhasználat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 318. old.
- Ladó János (1958): Köszönés és megszólítás napjainkban. Magyar Nyelvőr 82: 422–430. old.
- Ladó János (1959): Köszönés és megszólítás napjainkban. Magyar Nyelvőr 83: 23–36. old.
- Ladó János (1982): Magyar utónévkönyv. Akadémiai Kiadó, Budapest. 344. old.
- Nyomárkay István (1998): A nyelvhasználat udvariassági stratégiái. Magyar Nyelvőr 122: 277–283. old.
- Nyomárkay István (1999): A nyelvhasználat udvariassági stratégiái. Magyar Nyelvőr 123: 145–149. old.
- Sándor Anna (1996): Koloni köszönés- és megszólításformák. Magyar Nyelvőr 120: 302–318. old.
- Sebestyén Árpád (1972): A tájnyelv mint stílusesszék Móricz Zsigmond műveiben. Magyar Nyelvjárások 18: 9–38. old.
- Sebestyén Árpád (1990): A nyelv rétegződéséről, a szociolingvisztikai szemléletmódról. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 189: 42–48. old.
- Sebestyén Árpád (1993): Szövegértés, stílusérzékelés. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 196: 85–94. old.
- Simonyi Zsigmond (1911): Az udvariasság nyelvéről. Magyar Nyelvőr 40: 1–8; 149–155. old.
- Sinor Dénes (1974): A magyar nyelv udvariassági formái a két világháború közti időben. Nyelvtudományi Értekezések 83: 545–552. old.
- Szathmári István (1961): A magyar stilisztika útja. Gondolat Kiadó, Budapest. 699. old.
- TESz. = A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára I–III. Főszerk.: Benkő Loránd. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1967–1976. 3481. old.
- Thewrewk Emil (1897): Az udvariasság nyelve. Magyar Nyelvőr 26: 9–15; 101–108. old.
- Tóth Mihály (1983): Köszönések és megszólítások Bag községben. Magyar Csoportnyelvi Dolgozatok 20. Budapest.

A vizsgált Móricz-mű:

Móricz Zsigmond: Sári bíró. A „Nyugat kiadása”. Budapest. 1910. 96. old.

SZERZŐI ADATOK

Imre Rubenné dr. PhD főiskolai tanár
Nyíregyházi Egyetem, Óvó- és Tanítóképző Intézet
imre.rubenne@nye.hu

KISSNÉ RUSVAI JULIANNA

„EGY MESSZE FÖLDRŐL JÖTT LEVÉL”

Absztrakt

Pápay József nyelvész (1773–1931) Zichy Jenő gróf harmadik expedíciójában vett részt 1897 és 1899 között. Ekkor nyílt alkalma megfejteni szibériai utazása alkalmával Reguly Antal 1844 telén gyűjtött osztyák népköltészeti gyűjtését. Már az expedíció megkezdése előtt is fontos szerepet játszott az események alakulásában a levelek és a sajtóhírek sajátos összefonódása. A részt vevő kutatók gyakran értesültek barátaik, ismerőseik leveleiből leendő munkájuk helyszínéről, körülményeiről. Az otthoniak sokszor a lapokban megjelenő híreket, tudósításokat közvetítették az Oroszországban munkálkodó Pápaynak, Posta Béla régésznek és Jankó János néprajztudósnak. Ha alkalmuk volt, újságkivágásokat is küldtek. Ugyanakkor az expedíció tagjainak leveleit is közölték az itthoni lapok – a levélírók tudtával vagy anélkül. E munkában Pápay tevékenységének néhány eseményét emelem ki, amelyeknek körülményeit a korabeli levelezés és a sajtó segítségével jobb megvilágításban láthatjuk.

Abstract

József Pápay linguist (1873–1931) took part in Jenő Zichy's third expedition between 1897 and 1899. At that time he has had an opportunity to decipher her collection of folk poetry which Antal Reguly collected during his travel in Siberia in the winter of 1844. Even before the start of the expedition, played an important role in the development of events the special interplay of the letters and pressnews. Participating researchers of ten get to know of the location and circumstances of their future work from the letters of their friends and acquaintances. At home, people of ten broadcast news and reports in the newspapers to Pápay, Béla Posta archaeologist and Jankó János ethnographer. If they had the opportunity, they also sent newspaper clippings. At the same time, the letters of the expedition members were also published by the Hungarian newspapers – with or without the knowledge of the writers. In this work I highlight some of the events of Pápay's activities, the circumstances of which can be seen in a better light with the help of contemporary correspondence and the press.

Pápay József (1873–1931) nyelvész elévülhetetlen érdemeket szerzett a 19. század végén szibériai kutatóútja során végzett munkájával. Zichy Jenő gróf harmadik expedíciójában vett részt (1897 és 1899 között), ennek egyik eredményeként sikerült megfejtenie Reguly Antal egy fél évszázaddal korábban lejegyzett osztyák hősénekeit, s ő maga is terjedelmes népköltészeti anyagot gyűjtött.

Már a tulajdonképpeni expedíció megkezdése előtt is fontos szerepet játszott az események alakulásában a levelek és a sajtóhírek sajátos összefonódása. Pápay József 1897 őszén még Komáromban katonáskodott, kutatótársai (Jankó János néprajztudós és Posta Béla régész) már Oroszországban végeztek előtanulmányokat. Mindannyian újságokból értesülhettek az expedíció várható útvonaláról, amelyet

Zichy Jenő, a mecénás tervezett. Ez derül ki Pápay Bátky Zsigmondnak (1897. november 10-én) írt leveléből is: „Az úti programot a november 4-iki Egyetértésben olvastam először; azóta több lapban volt róla szó, úgy hiszem, hogy nem kerülte el figyelmemet egyik se...” Arról is beszámolt, hogy várta a gróf levelét, de „Úgy látszik, ő Excellentiája most igen el van foglalva, most nem ír; az úti programról se tudósított még” (R 1670). Majd így folytatta: „Rengeteg út van előttünk, hogy hogyan tudjuk bevégezni, azt csak a jó Isten tudja. Csak úgy ne járjunk, mint aki sokat markol. – Ugyancsak szerettem volna néhány hónapot Oroszországban tölteni, mert erre nagyszükségem is volna, de másként határoztak” (uo).¹ Ez a levél is alátámasztja azt, hogy a III. Zichy-expedíció útiterve lassan öltött végleges formát, sokat változott a megvalósulásig, és ebben nagy szerepük volt természetesen a kutatóút tudósainak, akiknek fáradságos munkájába került, hogy érveikkel meggyőzzék a tudománypártoló gróftól saját elképzelésük helyességéről (l. bővebben Kissné Rusvai 2010).

1897. november 7-én a Vasárnapi Újságban is tájékozódhattak az olvasók az előkészületekről: „Gróf Zichy Jenő újévkor ismét hosszú útra kél, folytatván a magyarság nyomainak kutatását. Zichy gróf nyomokat keres. Vagy talál, vagy nem. Ha igen, tovább halad a nyomokon, a meddig csak lehet. Ha nem, akkor is elér egy negatív eredményt: azt t. i. hogy ott nincs nyom. Bejárja kísérőivel Ázsia nagy részét. Másfél esztendő telt szánt erre e nagy útra, melytől az előre látható fáradság sem riasztják vissza a lelkes főurat.” A továbbiakban a kissé ironikus tollú újságíró ismerteti az expedíció főbb állomásait, majd külön kiemeli, hogy a tervezett útvonal mintegy 52 ezer kilométer (N 1897: 760).

Pápay 1897. december 18-án érkezett meg Pétervárra, és csatlakozott az expedíció másik két tagjához: Pósta Bélához és Jankó Jánoshoz. Itt kapta meg azt a levelet, amelyben leghűségesebb levelezőpartnere, Bátky Zsigmond értesítette arról, hogy a gróf a magyar fővárosban elbúcsúzott a képviselőktől (R 1670). A levélben Bátky néhány újságkivágást is küldött, hiszen a *Pesti Hírlap* rendszeresen beszámolt Zichy Jenő tevékenységéről, az expedíció előkészületeiről, illetve lefolyásáról.

Majd az 1898. január 8-i számban ezt olvashatjuk: „Zichy Jenő gróf néhány nap múlva indul harmadik ázsiai expedíciójára, a magyarok őshazájának kimutatása végett. E harmadik utjának megkezdése előtt egy fényes kiállítású könyvben számol be eddigi két utjának eredményéről és ismerteti harmadik expedíciójának tervét” (N 1898a: 9). A búcsúlevelet is közli a napilap, amelyben a gróf a következő helyszíneket jelölte meg tervezett útja főbb állomásai-ként: Szibéria, Mandzsúria, Amur, Vladivosztok, Korea, Peking, Góbi sivatag, Afganisztán, Kabul, Tibet, Pamír, Közép-Ázsia, Magyarország.

¹ A tanulmányban betűhíven, a korabeli helyesírásnak megfelelően közlöm a levelekből és a sajtóból származó részleteket.

Ahogy az újságokból is kiderül, eredeti elképzelés szerint a kutatók mindvégig együtt utaztak volna. Aztán sikerült módosítani ezen a terven, külön utakra volt lehetőségük a tudósoknak. Legkorábban Pápay kezdte meg önálló kutatásait alig egy héttel csuvasföldi útja után.

„Egy messze földről jött levél” – ezzel a címmel tette közzé Faragó János, a Dunántúli Protestáns Lap főmunkatársa Pápay Józsefnek Csuvasföldről küldött levelét 1898. szeptember 4-én (9/36: 589). Kettejük ismeretsége még a Pápai Református Kollégiumban eltöltött diákévekből ered. A fiatal nyelvésztől több személyes hangú levél érkezett egykori diáktársának címezve. Pápay csuvasföldi naplójából arra következtethetünk, hogy valóban ő is közlésre szánta ezt a levelét, hiszen ajánlva adta fel: *„Ebéd közben megírtam 3 levelező lapot (Gézának, Sándornak, és Faragónak, ez utóbbit ajánlva küldöttem)”* — olvashatjuk az 1898. május 24-i naplóbejegyzésében (Pápay–Agyagásy 1997: 107).

Az előbbieken említett levél a szibériai út megkezdése előtti csuvas kirándulás során keletkezett, Pápay ugyanis etimológiai kutatásokat is végzett: *„... a csuvasok között elsősorban lexikai gyűjtést végzett, és ezt céltudatosan tette, hiszen munkáját későbbi etimológiai tervek motiválták. Kereste azokat a csuvas szavakat, amelyek magyar megfelelői ócsuvas eredetűek, hogy összeállítsa a magyar nyelv őtörök jövevényszavainak korpuszát”* (Pápay–Agyagásy, 1997: 12).

A dunántúli lapban a következő sorok vezették be a levél közlését: *„Egy messze földről jött levél. Mindenki tud gr. Zichy Jenőnek oroszországi és ázsiai második utazásáról, melynek az a célja, hogy őstörténelmünkre némi fényt derítsen. Az utazásban részt vesz főiskolánk egyik volt tanítványa Pápay József is, ki már több levélben értesítette lapunk főmunkatársát, Faragó János főgymn. tanárt az expedítorról. Nem lesz talán érdektelen lapunk olvasói előtt, ha e levelek közül ide igtatjuk a legutolsót.”* Majd következik a tulajdonképpeni levél: *„Csebokszár 1898 május 24-én. Kedves barátom! Csuvasország fővárosából Csebokszárból küldöm hozzád szivből eredő üdvözlétemet; jó egészségben találjon! Már hetek óta itt barangolok a csuvasz földön, ismer az örege, kicsinyje. Megbarátkoztam velők, (ők is nemkülönben). Ittam a sörükből, ettem az eleségükből, mert hát vendég képpen láttak mindenütt, elém raktak mindent – a mi a szem szájnak ingere (az ő gusztusok szerint). A merre csak jártam mindenütt vigan voltunk. (Muzsika szó, dal, táncz) Igen jól éreztem magam az egyszerű naiv, gyerekes nép között. Még a pogány csuvaszokat is fölkutattam, kerestem, eredménnyel jártam, a kevés idő alatt is rendkívül sok anyagot gyűjtöttem, hozzászoktam a nélkülözésekhez, kevés-sel beértem. A napi fáradozás után igen jól (talán sohase ugy!) aludtam egy-egy fészében, még azok a veszedelmes éjjeli bogarak (a melyek itt nagy bőségben vannak) se háborgatták édes álmaimat. Vasárnap este érkeztem meg Csebokszárba, hétfőn vásár volt azért jöttem ide. A napokban a Volga mentén visszafelé sietek hazámba, elbúcsúzom társaimtól, most ugy hiszem, hogy csak a jövő nyáron találkozom velők*

ismét (de már Bpesten). Adja az isten! Gondolj szeretettel igaz barátodra. Szívből üdvözlöm az én kedves régi jó professoraimat, talán még emlékeznek reám. Pápay József” (Faragó, 1898: 589).

A levél utolsó részében a „*hazám*” szó egyelőre csak Kazany várost jelöli, ahol ismét találkozhatott a levélíró az expedíció többi tagjával. Búcsúzkodásról pedig azért esik szó, mert Pápay elsőként indulhatott önálló kutatóútra Szibériába, az osztjások (hantik) közé, míg a többiek egyelőre Zichyvel utaztak tovább.

Egykori pápai diák volt Lampérth Géza író, újságíró is, aki szintén közzétette Pápay egy levelét a Vasárnapi Ujságban – minden valószínűség szerint a levélíró tudta és beleegyezése nélkül. Erre utalt Pápay József Bátky Zsigmondhoz (R 1670) 1899. március 13-án Obdorszkból küldött levelében, amelyben többek között hangot ad neheztelésének, amiért sorai megjelentek az említett lapban. Lampérth Géza nem győzött a későbbiekben bocsánatot kérni: „*De szomorúság és önvád fogott el, hogy olyan nagy kellemetlenséget okoztam neked ama néhány sor közreadásával. Megbocsáss, de ez irányban kézzel-lábbal való tiltakozásodat nem értem. Ám, ha úgy akarod – legyen meg a te akaratod. Többé nem teszem, csak írd bátran!*” (R 1674 1899. IV. 21).

A szóban forgó levelet a Vasárnapi Ujság 1898. június 12-i számában közzölték: „*...Szorgalmasan gyűjtöttem az anyagot, a munkában nem fáradtam el. Hozzászoktam a nélkülözésekhez. Tej s tojás volt az egyedüli táplálékom, mégis milyen erőben vagyok! Egy kopott csuvas subán aludtam édes álmaimat egy-egy fészkerben.*

Igazán furcsa, hogy ily körülmények között ismerkedtem meg egy jól eső érzéssel: a megelégedéssel. Ha nem volnék oly távol az édes otthonától, bátran elmondhatnám, hogy boldog vagyok. Vasárnap este érkeztem meg Csebokszárba. A kocsisomon (egy sült csuvas) igen jól mulattam. Azt akartam megtudni tőle, hogy ez a szó: város hogyan van csuvasul, nem boldogultam vele. Egy mondatlalt akartam belőle kivenni: Hogy mondanád csuvasul: »Bemegyek a városba«? Az én emberem nagy lelki nyugalommal válaszolt: »kajadüb Šeboksára«. Ő más várost a nagy világon e kívül nem ismer...Kazánból majd bővebben írok.»

Bizonyára az eshetett rosszul a levélírónak, hogy személyes érzelmeit nyilvánosság elé tárták. A levelet egyébként egy terjedelmesebb írás (*Gróf Zichy Jenő újabb utazása*) zárásaként közlik. A lapban itt és későbbi számokban is bőségesen jelennek meg felvételek az expedíció különféle helyszíneiről. Ugyanakkor Pápayt éppen Zichy beszélte le arról, hogy fényképezőgépet vegyen, így későbbi beszámolóit vásárolt vagy (Jankó Jánostól) kölcsönzött fotókkal egészítette ki (erről bővebben R 1673/III. júl. 9.; A. Molnár 1990. II/A: 48–55; 1993: 17–20; 2003: 309–314.)

Pápay József csuvas tanulmányai után Tyumenyen keresztül június 11-én érkezett Tobolszkba. Csaknem mindennap találkozott Karjalainennel, a finn nyelvessel, akivel együtt dolgoztak a múzeum könyvtárában, amely igen gazdag gyűjteménnyel rendelkezett. Itt búvárkodtak mindketten, sok érdekes anyagot találtak az obi-ugorokra és a szamojédokra vonatkozóan.

Pápay már három hete tartózkodott Tobolszkban, amikor június 30-án váratlanul a városba érkezett az expedíció többi tagja. Egyikük sem sejtette, hogy Pápay még mindig ott van. A meglepő találkozást Szarka Antóniához írott levelében a fiatal nyelvész is megörökítette: „*A lépcsőn... szembejött velem a gróf. Erre a találkozásra igazán nem számítottam, hisz a program szerint nekik még Ufában kellene lenniük... A gróf a póstán értesült arról, hogy még itt vagyok – rögtön sietett hozzám*” (R 1670 1898. jún. 30).

A tobolszki tartózkodásról a Vasárnapi Ujság 1898. július 24-i száma (N 1898: 512–514) is hírt adott *Gróf Zichy Jenő utazása Ázsiában* címmel: „... lehet, hogy gr. Zichy Jenő nem lesz e részben oly szerencsés, mint mindnyájan óhajtuk, de költséges és fáradalmas utazásai semmi esetre sem maradnak teljesen sikertelenek: mert vagy nem talál semmit, s akkor megtudjuk, hogy azokon az útvonalakon, a melyeket ő derék társaival együtt bejár, nincs mit keresnünk, arra tehát remélhető utódai nem fognak többé időt és erőt pazarolni; vagy pedig figyelemre méltó nyomokra bukkan, s akkor a nemzeti közérzelűnek ki kell vennie az ügyet az egyes buzgólkodó hazafiak kezéből és nagyszabású nyomozásokat kell megindítanunk olyan anyagi és szellemi tőkével, a melyet ily nagy érdek méltán megvárhat, sőt megkövetelhet tőlünk.”

Majd a szkeptikus hangú bevezető sorok után a lap közli Zichy teljes levelét, amely Tobolszkban 1898. július 3-án íródott. A várost a világ „legridegebb és legszomorúbb vidékének” nevezi, majd így folytatja: „*A civilizált világnak itt valóban teljesen vége van. Sietünk is el innen. Ma még megnézzük a nagy gyűjtő-fogházat s holnap indulunk Omszkba, honnan majd Tomszkba megyünk.*” „*Utunk a legszebb rendben és minden tekintetben teljesen kielégítő eredménynyelfoly. Itt most részben szíjjelválunk, a mennyiben Pápay nyelvész és Jankó ethnographus föl éjszakra az osztjások közé mennek s ott töltenek vagy három hónapot. Jankó János onnan haza utazik, míg Pápay ez év vége felé visszatér a csuvasokhoz egy hónapra s onnan a baskirok közé, ... Ufa városba megy három hónapra. Mi pedig ... Pósta Bélával tovább megyünk...*” Az expedíció mecénása lényegesnek tartotta a terveket közzétenni. Figyelemre méltó, hogy Zichy itt mindössze három hónapnyi tartózkodásról ír az osztjások között, és nagy hangsúlyt helyezett a baskír kutatásokra, hiszen ekkor még a baskír–magyar rokonság híve volt.

A gróf fényképeket is küldött a csuvasokról, tatárokról, cserkeszekről, cseremiszekről, ezeket a lap is közli. Sőt az ismeretlen újságíró néhány nép leírását is adja. Ez az ismertetés nincs híján a földrajzi tévedéseknek: „*A Volga mellékein élő lakó mordvinok, cseremiszek és osztjások a finn-féle néptörzsekhez számítatnak. Nehézkes természetű, de rendkívül becsületes és vendégszerető népek...*” Majd: „*Az osztjások ... a Vjatka és Káma folyók közén élnek*” (uo. 514).

1898. augusztus 20-án kelt levelében írja Bátky Zsigmond Pápaynak: „*A mai újságban olvasom, hogy a Zichy-expedíció az átkutatandó terület nagy volta miatt felbomlott. Dr. Pápay József a csuvasok közt marad áprilisig...*” (R 1670).

Zichy Jenőnek a Magyar Nyelvőrben is közzétették egy írását, amely Pápayval kapcsolatos. Erről Bátky Zsigmond levélben számolt be (1898. nov. 11): „*A Nyelvőr egyik számában – azt hiszem, a júniusiban – Simonyinak is küldött levelet, melyben mód felett agyondicsér s köszönetet mond neki, hogy téged ajánlott, mert veled s munkásságoddal a legteljesebb mértékben meg van elégedve*” (R 1670). Valóban a teljes elismerés hangján szólnak Zichy május 31-i keltezésű Simonyihoz intézett sorai: „*Nagyságod volt oly szíves expediciómhoz Pápay József urat javaslatba hozni és ajánlani. Ezért jövök ma teljes elismerésemet és hálámat nyilvánítani. Pápay feladata megoldásában igen szépen és ügyesen, fáradhatatlan szorgalommal jár el. Most június közepétől november végéig az Ob és Irtis folyók között végez nyelvészeti tanulmányokat és kutatásokat... Célja az osztják nyelv és nyelvjárások tanulmányozása... Gyulai Pál is elutazásom előtti napon ajánlta nékem Pápayt; legyen szíves néki is ez iránti örömöm tolmácsa lenni, hogy Pápayban egy ilyen képzett szakerőt és ilyen lelkes hazafit ajánlt és nyertem így expediciómra*” (Zichy 1898: 283–284). Simonyi Zsigmond és Gyulai Pál a budapesti egyetem professzorai voltak, mindketten támogatták tehetséges diákjukat, és különösen Simonyinak volt nagy szerepe abban, hogy tanítványa bekerülhetett az expedícióba. Az idézett Magyar Nyelvőr-beli levélben az is benne áll, hogy Pápay „*Visszatérő útjában az Ufai kormányzóságban, esetleg Orenburg környékén a baskirokat látogatja meg, ott is nyelvészeti anyagot gyűjt. Két-három hónapot azután még a csuvasoknak szentel*” (Zichy 1898: 284).

Tehát Zichy Jenő több alkalommal a sajtóban is megerősítette azt a tervét, amely szerint Pápaynak tanulmányozni kell a baskírok nyelvét. A fiatal nyelvész leveleiben igyekszik meggyőzni a gróftot ennek szükségtelenségéről, inkább az osztjakok között töltendő időt igyekszik meghosszabbítani. Zichy (1898. augusztus 18-án) Irkutszkból írt válaszleveléből is erre következtetünk: „*Pedig a Baskír kérdést fontosabbnak tartják Budapesten, mint az Északi-tenger mellett lakó osztjakokat. Olvassa el kérem a Nyelvőrben írt leveletem, iszen azt önnel való megbeszélésünk után írtam meg és csak is midőn ön azt elolvasta volt, küldtem el Simonyiurnak!... És mi készítette ... illy forma megváltoztatására a programnak!?*” (R 1670/VII). A levélváltásról a grófnak írt jelentésében is utal Pápay: „*Nagyméltóságod leveléből kiérzik egy kissé a szemrehányás...*” (R 1686–1687 5). Majd a következőkben az osztják gyűjtés fontosságáról igyekezett meggyőzni a mecénást. Érvelését így fejezte be: „*Egy kis orosz–baskír szótár van a kezemben, megvallom, hiába keresek ebben ugor nyomokat – értem olyanokat, amelyekből azt a következtetést lehetne levonni, hogy a baskírok nyelve régente ugor volt... a szóegyezés (a magyar és a baskír nyelv szavai között) ugyanaz, ami bármely más török–tatár nyelvben is észlelhető... Ami az osztják kérdést illeti, ez mégis fontosabb a baskír kérdésnél, tekintettel arra, hogy a magyar és az osztják (vogul) nyelv édes testvérek*” (uo. 10).

Pápay ekkor még Szibériában tartózkodott, munkájának java része még hátra volt. 1898. december 21-én a következőkről tudósította Bátky Zsigmondot: „... írtam a grófnak, abban a levelemben röviden számot adtam eddigi munkásságomról,

nem tudom, meglesz-e velem elégedve. Irtam ott a baskírokról is, megokoltam azt a kijelentésem, hogy az osztják kérdés fontosabb még a baskíroknál is” (R 1670).

Végül Zichy elfogadta Pápay indokait, és hazatérve büszkén számol be a gyűjtés eredményeiről, többek között 1898. március 9-én a Földrajzi Társaságban. Az *Ethnographia* folyóirat (N 1899: 166) így adta tudtul a beszámoló Pápayra vonatkozó részleteit: „*dr. Pápai József fiatal nyelvészünk, ki az expeditiótól elvált s az osztjakok közt maradt, utólag arról értesítette gróf Zichy Jenőt, hogy sikerült neki a Reguly-féle régi följegyzéseket megfejteni, és hogy maga is gyűjtött több ősrégi varázsigt, pogány dalt és hosszabb hőseneket. A díszes hallgatóság, melynek sorában a magyar közélet számos kitünősége volt jelen, az előadót zajos ovációban részesítette.*” Erről az örömteli eseményről ismét Bátkey tájékoztatta Pápayt 1899. március 23-án kelt levelében (R 1670). A fiatal nyelvész ekkor még Szibériában végezte gyűjtőmunkáját, és jóval később, július 8-án érkezett haza Budapestre.

A hazatérő expedíció eredményeit nagy elismeréssel fogadták a szakemberek. Zichy Jenő rendkívüli érdeme, hogy jelentős anyagi áldozatot hozott a magyar tudomány érdekében. Útjai közül a harmadik volt a legsikeresebb: a néprajzos Jankó János, az archeológus Pósta Béla és a nyelvész Pápay József is igen értékes anyaggal tért haza. Pápay az Akadémián készült fölolvastat tartani munkájáról, ennek időpontja Zichy Jenő, a pártfogó elutazása miatt is egyre tolódot, többek között erről is szót ejt Szarka Antóniához írt (1899. nov. 25.) levelében: „*Tegnap reggel voltam a grófnál. Nagyon szívesen fogadott, majdnem délig eldiskuráltunk. Már építik a muzeumját, ezt is megnéztük. A jövő év június havában már el is készül. A gróf december elején Bécsbe megy, akkorra van összehíva a delegáció, tehát nem vehet részt a dec. 4-iki akadémiai ülésen. Ezért aztán le is mondtam az előadásról; abban állapodtunk meg, hogy azt január elején tartom meg*” (R 1670). A fölolvastat valójában azonban csak 1900 májusában került sor. A levélből az is kitetszik, hogy helyreállt a jó viszony az idős mecénás és Pápay között.

S még egy érdekesség a korabeli sajtó szerepéről: az 1900. március 31-én a Bátkynak címzett levél szerint Pápay a *Budapesti Hírlapban* olvasta: a Néprajzi Társaság választmányi tagja lett, de erről őt még hivatalosan nem értesítették (R 1670).

Pápay 1908-ban költözött Debrecenbe, és 1913 áprilisában tartotta meg akadémiai székfoglalóját. Erről a *Budapesti Hírlap* is beszámolt: „... *Pápay József levelező tagja Reguly-féle osztják hősi énekekről tartott rendkívül érdekes előadást. Az előadó beszélt osztjákföldi tanulmányútjáról, a melyeknek egyik célja az volt, hogy a Reguly-féle mitikus osztják tartalmu énekeket megfejtse. Útja eredményes is volt...*” (N 1913a: 16).

Végezetül szerepeljen itt a debreceni helyi lap büszke hangú beszámolója a nevezetes eseményről: „*A Magyar Tudományos Akadémia múlt héten tartott nagygyűlésén is több debreceni tudós tanár szerepelt. Az egyik Darkó Jenő akadémiai megbízásból magyar történeti nyomokat kutatta görög íróknál. A másik Pápay József a Reguly által gyűjtött osztják szövegek megfejtéséről számolt be az Aka-*

démiának. 18000-nél több sort olvasott el és fordított le ezekből a hősi énekekből, liturgiális szövegekből. Hogy ezt tehesse, évekig nyomorgott az Orosz birodalomban szétszórta osztják telepeken. Évek óta meg a feldolgozást végzi. ...Ez a magyar tudós, kinek a neve messze külföldön is mindenütt visszhangzik és még jobban is visszhangzani fog, a debreceni kollégium professzora: Pápai József.

Méltán folytatja a debreceni nagy nyelvész tanárok sorát az ősi kollégiumban. Ez a kollégium, ha soha nem is lesz egyetem, mégis az első főiskolája marad a magyarságnak. De nem erről van szó, hanem a nagy finn-ugor nyelvészről, Pápay Józsefről. Illő, hogy nevét mi is megismerjük és tisztelettel emlegessük” (N 1913b: 225–226).

Felhasznált szakirodalom

- Faragó János (1898): Egy messze földről jött levél. Dunántúli Protestáns Lap 1898/36. szám 589. old.
- Kissné Rusvai Julianna (2010): Pápay József kéziratos debreceni hagyatéka. Élmény'94. Bt. Kiadó, Nyíregyháza. 219 old.
- A. Molnár Ferenc (1992): Dierussische (sibirische) Kartensammlungdes József Pápay. In: Sz. Bakró-Nagy Marianne – Derék Pál – Hajdú Péter – Timothy Riese (szerk.): Festschriftfür Károly Rédeizum 60. Geburtstag – Emlékkönyv Rédei Károly 60. születésnapjára. Wien – Budapest. 357–360. old.
- A. Molnár Ferenc (1993): Néhány megjegyzés obi-ugor tárgyú fényképekhez. In: Sz. Bakró-Nagy Marianne – Szij Enikő (szerk.): Hajdú Péter 70 éves. Budapest. 17–20. old.
- A. Molnár Ferenc (2003): Pápay József oroszországi (szibériai) fényképgyűjteménye. In: Bakró-Nagy Marianne – Rédei Károly (szerk.): Ünnepi kötet Honti László tiszteletére. Budapest. 309–314. old.
- N(év) N(élkül). (1897): Gróf Zichy Jenő utazása. Vasárnapi Ujság. 1897/44–45. szám. 760. old.
- N. N. (1898a): Zichy Jenő gróf harmadik ázsiai útja. Pesti Hírlap. 1897/8. szám. 9. old.
- N. N. (1898b), A Zichy-expeditio kiállítása a M. Nemzeti Múzeumban. Ethnographia. 1898/10. szám. 166–168. old.
- N. N. (1898c): Gróf Zichy Jenő újabb utazása. Vasárnapi Ujság. 1898/24. szám. 408–410. old.
- N. N. (1898d): Gróf Zichy Jenő utazása Ázsiában. Vasárnapi Ujság. 1898/30. szám. 512–514. old.
- N. N. (1913a): Tudományos élet. Budapesti Hírlap. 1913/83. szám. 16. old.
- N. N. (1913b): Nagy professzorok. Debreceni Protestáns Lap. 1913/33. szám. 225–226. old.
- Pápay József kéziratos debreceni hagyatéka. A Tiszántúli Református és Kollégiumi Nagykönyvtár kézirattára, R 1670–1692.
- Pápay József – Agyagási Klára (1997): Pápay József csuvas hagyatéka. Közveteszi Agyagási Klára. Debrecen. Bibliotheca Pápayensis VII.
- Zichy Jenő (1898): Kutatások a rokon nyelvek terén. Magyar Nyelvőr. 1898/283–284. old.

SZERZŐI ADATOK

Kissné dr. Rusvai Julianna PhD főiskolai tanár
Nyíregyházi Egyetem, Óvó- és Tanítóképző Intézet
rusvai.julianna@nye.hu

KOMÁROMI ISTVÁN

ISKOLA, ÉLMÉNYALAPÚ TANÍTÁS-TANULÁS ÉS TURIZMUS

Absztrakt

Napjaink magyar köznevelési-oktatási rendszere a reformkorig visszanyúlóan eredeztethető nemes hagyományokon nyugszik és több vonatkozásban jelentős eredményekkel is büszkélkedhet. Gyorsan változó világunk, a fejlődés és a modernizáció követelményei és kihívásai ugyanakkor e rendszer formai, tartalmi és módszertani korszerűsítésének az igényét vetik fel. E szemléletmódbeli és gyakorlati változás-változtatás egyik meghatározó eleme lehet – a klasszikus iskola infrastrukturális és tartalmi megújítása mellett – az iskolán és tanórán kívüli környezetben történő tanítás-tanulás és nevelés szerepének növelése („out of Schoolllearning”), a diákok-tanulók tanulási folyamatba való bevonásának, aktivitásának és motivációjának a fokozása („élményiskola”). Ebben szerepet kaphatnak olyan iskolán és tanórán kívüli, a diákok aktív részvételével megvalósítható hagyományos programok is, mint például a tanulmányi és/vagy osztálykirándulások, az utazások, az évközi és nyári szünidei tematikus táborok, az erdei iskolai, aktív turisztikai és nemzetközi országismereti programok, amelyek szorosan kapcsolódva a turizmushoz is hozzájárulhatnak a felnövekvő nemzedék, a „jövő turistája” turisztikai szokásainak kialakításához, szemléletformálásához.

Abstract

The Hungarian school system is in the process of formal, content and methodological modernization. One of the elements of this change in approach and practice can be, along side the renewal of the classical school's infrastructure and content, the role of out-of-school learning in out-of-school and out-of-school environments, and the involvement of students in the learning process, boosting your activity and motivation (“experienceschool”). With the active participation of students, traditional programs such as study and /or classtrips, trips, seasonal and summer holiday thematic camps, forest school, active tourism and international country awareness programs – are closely linked to tourism –, they can contribute to the evasion and shaping of the habits of the upcoming generation, the tourist of the future.

1. Bevezetés

Az iskola és az iskola világa a benne zajló történésekkel és folyamatokkal közvetlenül vagy közvetve életünk meghatározó mindennapi részét alkotja. A gyermekkortól a fiatal felnőtt korig – sőt „Az élethosszig tartó tanulás!” („Long life learning!”) napjainkban oly divatos kifejezésével élve akár egész életünkön keresztül – elkísér, elkísérhet bennünket. Az, hogy mi és hogyan történik az iskola falai között, az iskolapadokban, hogy az elsődlegesen ott folyó oktatás-képzés és

nevelés, az iskolai közösségi élet mit ad és nyújt azt ott levők számára, s hogy azt hogyan és milyen módon teszi és valósítja meg, nem elhanyagolható szellemi, lelki és fizikai fejlődést, gyarapodást jelent, de ugyanakkor élményt, élményeket is nyújtó hatása is van/lehet – kell, hogy legyen – annak szereplőire nézve.

A közel másfél évszázados múltjára – nemes hagyományaira és időnkénti nagy formátumú reformfolyamataira valamint reformereire – visszatekintő magyar köznevelési-közoktatási rendszernek mind hazai, mind pedig nemzetközi vonatkozásban általában jó volt a megítélése és nemkülönben az eredményei is. Csak némiképp és részben mondanak ellent ennek azok az utóbbi másfél-két évtizedben napvilágot látott, s a közoktatás-köznevelés eredményességét nemzetközi téren különböző megközelítésekben és jelleggel monitoringozó összehasonlító vizsgálatok (PISA, TIMMS, PIRLS), amelyek egyes területeken kevésbé, míg más vonatkozásban jobb eredményeket jelentettek-jelentenek a magyar köznevelés számára. A különböző – például skandináv, angolszász és az ún. „porosz”-iskolamodellekben egymáshoz képest némiképp eltérő oktatásfelfogás és filozófia alapján működő iskolák eredményeinek az összehasonlítása nem könnyű. Mindegyik rendszernek vannak előnyei és kevésbé előnyös vonásai, s ráadásul egy objektívnek látszó kép megítéléshez nagyon sok különböző szempont figyelembevétele is szükséges.

Magyarországi vonatkozásait tekintve e nemzetközi összehasonlító vizsgálatok és elemzések eredményei, az azokból levonható következtetések jelezhetik ugyanakkor annak a gyakran hangoztatott változtatási szándéknak, tartalmi és módszertani reformnak is a célját, amely során a tanítás-tanulás folyamatában az eddigiekhez képest nagyobb hangsúlyt kaphat – az egyébként magas színvonalú – lexikális tudás mellett például a szövegértés, a matematikai és a természettudományok területén megszerzett ismeretek vonatkozásában az ún. alkalmazóképes tudás („mindennapi életben használható tudás”) kompetenciái fejlesztésének az előtérbe kerülése. Nem elhanyagolhatóan mindezt pedig úgy elsajátítva, fejlesztve és megszerzve, hogy a megszokott iskolai-tantermi miliőt, az élmény alapú tanítás-tanulás színtereit jelentősen megváltoztatjuk, kiegészítjük, és rendszerszintű jelleggel konzekvensen ki is bővítjük.

S mindezek, a nevelést-oktatást megreformálni és korszerűsíteni kívánó elképzelések hogyan és milyen módon kapcsolódnak és kapcsolhatóak a turizmushoz, az ifjúsági és diákturizmushoz? Az ifjúsági és diákturizmus alanyai, szereplői a fiatal felnőttek valamint a különböző oktatási intézmények diákközösségeinek tagjai, a diákok. A korosztályos turizmus e szegmensének szereplői nagyobb részben iskoláskorúak, illetve felsőoktatási intézmények hallgatói, s ebből következően e minőségükben – például az iskolai tanulmányi és osztálykirándulások, a természetjárás, a fiatalok körében igen népszerű aktív turisztikai programok, a tematikus évközi és nyári táborok, az erdei iskolai és a különböző diák-, valamint hallgatói közösségeket érintő nemzetközi programokban való részvételük révén – közvetve és

közvetlenül részeseivé is válnak a különböző tantárgyak és diszciplínák komplex műveltségtermainak megismerésében és befogadásában. E programok a megszokott tanórán és iskolán kívüli olyan nem formális és informális tanulási környezetet is jelentenek, amely a diákok számára a tanulási lehetőségek gazdag tárházát jelenti, s emellett az e keretek között megvalósított „élményalapú tanulás”-nak komoly hátránykompenzációs (hátrányos helyzet, SNI, BTMN stb.) hatása és eredménye is van/lehet.

2. A magyar oktatási rendszer megítélésének néhány jellemző vonása napjainkban

Egy iskolai rendszert, az iskolát általában és az iskola világát, az abban végzett tevékenység színvonalát, az iskola miliójét teljességében több – hivatalos és nem hivatalos, egzakt vagy éppen emocionális jellegű szempont, kritérium és index – alapján szokták és lehet is hivatalosan, valamint nem hivatalosan értékelni, minősíteni. Az értékelés és minősítés megközelítése is alternatívák mentén – például infrastrukturális-technikai és/vagy az oktatás és nevelés tartalmi színvonalának, minőségének a megítélése, az iskolamenedzsment tevékenysége vagy nem elhanyagolhatóan az általánosnak tűnő, de talán a legfontosabb szempontot előtérbe helyező „iskolai hangulat”, az oktatási-nevelési intézmény légköre, a diákok által megélt élmények alapján – történhet. Az iskola és iskola világának megítélése és minősítése nem könnyű feladat, s talán szerencsés, ha azt – a fentiekben leírtakat is figyelembe véve – egyfajta komplex nézőpontot követve végezzük el.

A leggyakrabban a hazai iskolarendszer megítélését tekintve azzal az ún. „poroszos jellegű” véleménnyel találkozunk, amelyben például megjelenik az iskola-épület infrastruktúrájának, leginkább annak belső kialakításában az osztálytermi rendszernek, abban pedig például az iskolabútorok elhelyezésének a negatív megítélése, amely eredendően is a túlzott rendet, a fegyelmet, s az egyfajta katonás alakiséget sugallja. Az iskolában végzett oktatás szakmai-tartalmi megítélésében ehhez társul – az ugyancsak monotonnak és egyoldalúnak ítélt –, a frontális és verbális oktatási szisztémát túlzottan előtérbe helyező gyakorlatnak az alkalmazása. Mindezzel együtt pedig külön is erős kritikai hangsúlyt kap a befogadó attitűd szempontjából a tanulók lexikális ismereteinek és tudásának túlzott előtérbe helyezése, szemben például az ún. kompetencialapú, a diákokat a tanítás-tanulás folyamatába aktívan és tevékeny bevonó, a logikus és kreatív gondolkodtatást, az ún. „életgyakorlat-alapú” szemléletmódot alakító megközelítéssel.

A hazai iskolarendszernek, az iskola világának és az abban végzett munkának, tevékenységnek és az ott zajló élet milyenségének, minőségének a megítélése – azt hazai és nemzetközi kontextusba helyezve – természetesen megjelenik az oktatással foglalkozó szakemberek, oktatáskutatók gondolkodásában és véleményében

is. Napjaink egyik ismert és jeles oktatáskutatója például az ún. „hagyományos iskola” és az „új iskola” összehasonlításának kontextusában az alábbiakat fogalmazza meg:

1. táblázat: A „Hagyományos iskola” és az „Új iskola” összehasonlítása

„Hagyományos iskola”	„Új iskola”
„Hadjöteles iskola”	„Változatos tanítási kontextusok, kultúrák és terek, iskolai és iskolán, tanórán kívüli környezet”
„Hagyományos osztályterem”	„Differenciált osztályterem”
„Nézőtéri iskola”	„Aktív tanulás! Egyénre, személyre szabott, önállóságon alapuló projektcsoportok, iskolai újság, sportkör.”

Forrás: Radó P. (2019) előadásanyagának felhasználásával saját szerkesztés

Mindehhez az oktatáskutató hozzáteszi még azt is, hogy a „jó iskolában” előtérbe kerülnek az adaptív készségek, a problémamegoldás, a kreativitás és az együttműködés keresése, a digitális készségek és az eszközhasználat fejlesztése és alkalmazása, az interkulturális és kommunikációs készségek fejlesztése, s nem utolsósorban az angol nyelv kommunikatív oktatása és használata is (Radó 2018.).

Mintegy a fentieket több vonatkozásban is igazoló és alátámasztó véleményt fogalmaz meg Tamáska M., az Apor Vilmos Katolikus Főiskola épületszociológus docense az „Ezért hasonlítanak az iskolák a kaszárnyákra és az üzemsarnokokra: mire nem alkalmas a magyar iskolák zöme?” c. – Szabó F. vele készített – interjújában. A szakember a gondolataiban kiemeli, hogy például „*Nem véletlenül kísérleteznek világszerte különleges iskolai terekkel. Erre pedig a 19. század végén kialakult, szerkezetükben leginkább a kaszárnyákhoz hasonló, hosszukás termekből és folyosókból álló »iskolaépület-prototípusok« – amilyenekben a mai napig itthon is diákok százezrei tanulnak – jelen állapotukban nem alkalmasak.*” Elképzeléseiben és koncepciójában célként vizionálja és megfogalmazza a „félíg nyitott „osztálytermek”, olvasó- és pihenőhelyek, pár óra alatt átalakítható közösségi terek – sokak szerint ilyen lesz a jövő iskolaépülete” gondolatát. Milyen is lehet és legyen a jövő iskolaépülete, és hogyan milyen módon folyjék ott a pedagógia munka? Tamáska M. erről az alábbiak szerint vélekedik: „*A mai magyar iskolákból ugyanis sok minden hiányzik: nincs például olyan kuckó, ahová a diákok (vagy akár a tanárok) pár percre elvonulhatnak, megpihenhetnek, az osztálytermekben nincs hely a csoportmunkához, a mozgáshoz vagy éppen a rajzoláshoz, de nincs találkozóhely a gyerekekre váró szülőknek és a tanároknak sem.*” Azt, hogy hogyan és milyen módon lehetne ezen a helyzeten változtatni, és milyen lenne/lehetne egy alternatív megoldás, az épületszociológus egy dániai iskola (Ørestad Gimnázium) példáját emeli ki a vele

készített interjúbán: „A 2007-ben elkészült iskola tereit ugyanis az alapítók pedagógiai elképzelései alapján alakították ki: a gyerekek rengeteg csoport- és projekt-feladatot kapnak, ezért főként a kerek, félig nyitott helyiségekben, a hatalmas közös térben, babzsákfotelekben és formatervezett, többfunkciós székeken ülve tanulnak. Az osztálytermeket üvegfalú, félig nyitott, folyamatosan alakítható terekre cserélték, az épület tervezői szerint egy jó iskolaépület ugyanis hozzájárul ahhoz, hogy megváltoztassa a diákok és a tanárok hozzáállását a tanuláshoz és a tanításhoz, a kerek és nyitott terek pedig többféle oktatási módszer és eszköz kipróbálására alkalmasak, mint a hagyományos termek” (Szabó 2018.).

3. Az „élményalapú tanulás” mint fontos tanári-tanulói érzelmi attitűd és megvalósításának lehetőségei

Az iskola miliójének, belső világának, az abban meghatározó szerepet játszó pedagógusok és diákok életének és közvetve tevékenységük megítélésének, minősítésének az egyik – véleményem szerint – meghatározóan fontos jellemzője lehet az, hogy egy-egy iskolában milyen az iskolai hangulat, általában az iskola életére jellemző légkör, milyen a diákok és a pedagógusok által megélt mindennapi élmények milyensége.

Az iskolát gyakran a diákok „második otthona” jelzővel is szokták illetni. Találó kifejezés, hiszen az iskoláskorú gyermekek, diákok fiatalkori életük hétköznapijainak egy jelentős részét ezen intézmény falai között élik meg és le. Ebben a megközelítésben és összefüggésben nem elhanyagolható, hogy ez az iskolai élet milyen környezetben és feltételek között élhető és zajlik le. Egy korábban már említett és idézett szakember ide vonatkozó véleménye szerint „...*többek között azért került előtérbe az a cél, hogy minél barátságosabbá tegyék az iskolaépületeket, mert a diákok egyre több időt töltenek ott, az iskola egyre több olyan funkciót kénytelen átvenni, amelyet korábban az otthon látott el*” (Tamáska, 2018.).



1–2. kép: Differenciált tanulási terek az Eötvös-gyakorlóiskolában
(Fotó: Komáromi I.)

Az iskola, az egy-egy oktatási intézmény által biztosított infrastrukturális és tárgyi feltételrendszer az egyik, nagyon fontos – s mint korábban kiemelt is kapott –, meghatározó eleme a tanítás-tanulás színteréül szolgáló megfelelő környezetnek. Egy másik, ugyancsak lényeges és talán még fontosabb szempontként jelenik meg annak megítélése, hogy a diákok és pedagógusok az iskola falai között hogyan élnek meg mindennapjaikat, tevékenységüket, milyen hatások és élmények érik őket az ott zajló folyamatokban. Az oktatáskutató-oktatásirányító szakemberek kutatási repertoárjában, illetve az ide vonatkozóan kiemelt véleményében jellemzően megtalálhatóak az ezzel kapcsolatos és fontosnak tartott gondolatok. A „jó iskola” az, ahol és amelyben: „A tanítás és a tanulás élmény. A tanítási-tanulási színtér változatos” (Setényi 2018). „Iskolába járni élmény és sikerélmény” (Stéger 2018). „A jó iskola élménypedagógiával valósul meg” (Hajnal 2018).

Az élményalapú tanítás-tanulás fogalma és tartalmi vonatkozásai, összefüggései az utóbbi időben mind az oktatáskutatók elméleti, mind pedig a gyakorlati pedagógiai szakemberek gondolkodásában és munkáiban megjelennek és előtérbe kerülnek. Mi az „élménypedagógia”, mit és hogyan értsünk alatta, hogyan értelmezhető nevelésfilozófiai szempontból? A Pedagógiai Lexikon meghatározása szerint: „*A reformpedagógia egyik iránya, amely az oktatás módszerében az addig követett → formális fokozatok helyett az élményen alapuló tanítást hangsúlyozza*” (Pedagógiai Lexikon 1976: 349). E fogalom meghatározás általános jelleggel determinálja az „élménypedagógia” fogalmát, azonban az élménypedagógia részleteiben ennél sokkal többet jelent és foglal magába. Molnár Péter szerint: „... az élménypedagógia kilép a megszokott osztálytermi keretek közül, és a diákok, gyermekek saját tapasztalataira, „élményeire” épít a természet segítségével, és jól megválasztott feladatokkal, játékokkal” (Molnár 2013: 90). Az élménypedagógia folyamatában a tapasztalatokon alapuló tanulás és az élmények, az élményszerzés közvetlenül összekapcsolódik („experientaleducation”). E szemlélet és gondolkodásmód gyakorlati megvalósítása során, a tanítás-tanulás folyamatában a tanárok „megszokott” ismeretközvetítői szerepét a tanár-diák együttműködésében felváltja a tanulók aktivitására, közvetlen tapasztalataira építő életszerű, s mindezzel együtt a diákok számára élményeket is nyújtó ismeretbefogadó – a személyes készségek fejlesztését, az önismeretet és önértékelést, az egyéni felelősségvállalást és a szociális kompetenciák fejlesztését is jelentő – attitűd és jelleg.

Az „élményalapú tanítás-tanulás” nemcsak az elméleti szinten ezzel foglalkozó szakembereknél került előtérbe, hanem az oktatáspolitikai, az oktatásirányítói szemlélet- és gondolkodásmódjában, valamint koncepcionális látásmódjában, illetve a gyakorlati megvalósítást támogató tevékenységében is. Ezzel összefüggően vált lehetővé az, hogy köznevelési intézmények, iskolák – jelenleg ugyan még csak pályázati rendszeren keresztül – kísérleti jelleggel beilleszthessék az „élményalapú tanítást-tanulást” nevelési-oktatási repertoárjukba, pedagógiai programjukba. Egy

ilyen lehetőséget biztosított az iskoláknak az EFOP-3.3.5-17-2017-00069 „Korszerű pedagógiai módszerek alkalmazását segítő Iskolai Közösségi Program kísérleti megvalósítása” c. projektbe történő bekapcsolódás is, amely program az Eötvös-gyakorlóiskolában a „Programok, élmények, korszerű tanítás-tanulás iskolán belül és kívül” c. mottót kapta.



3–4. kép: Iskolán kívüli tanulási környezet a Harangodi Erdészei Erdei Iskolában (Napkor)
(Fotó: Domina N.)

A diákok szemléletformáló ismeretszerzésének és a közösségi nevelésének az alapvető és tradicionális színterei a nevelési-oktatási intézmények, az iskolák, s abban a különböző közismereti tantárgyakhoz kapcsolódó tanítási órák. Emellett természetesen több más, az iskolán belüli, de tanórán és/vagy iskolán kívüli lehetőség is – így például a „délutáni iskola” („napközi”), a különböző szakköri, kulturális, sport- és szabadidős foglalkozások, a tematikus tanulmányi és az osztálykirándulások stb. („out of school learning”) –, szolgálják és szolgálhatják, még inkább színesíthetik a tanulók ismeretbővítésének és közösségi szocializációjának, a nevelésnek a folyamatát.

E fenti gondolatsorhoz kapcsolva azt is szükségesnek tartom hangsúlyozni, hogy az „élményalapú tanítás-tanulás” pedagógiájának vannak előzményei, s annak gyakorlata jellemzően már korábban is részét képezte és képezi egy-egy iskola, s természetesen pedagógusai módszertani repertoárjának. A bemutatott konkrét program szerepét és jelentőségét többek között abban emelhetjük ki, hogy az intézményesen és szélesebb körben teremtette meg „az élményalapú tanulás” egyébként összetett infrastrukturális-tárgyi (eszközök, felszerelés stb.), személyi (pedagógusok szakmai-módszertani felkészítése) és nem utolsósorban a programhoz kapcsolódó mobilitás (utazás-utaztatás, tanórán és iskolán kívüli programokon való részvétel) finanszírozásának, nem kis költségei biztosításának a lehetőségét.

A projektnek – a „Széchenyi 2020 (2014–2020)” programozási időszakban megjelent európai uniós pályázati felhívások és az Európai Bizottság által elfogadott Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program (EFOP) keretében – pá-

lyázat útján történő életre hívása és kísérleti jelleggel történő megvalósítása új nevelési-oktatási szinterek, formák és tartalmak keresésével, valamint gyakorlati megvalósításuk révén kívánta/kívánja egyrészt élményszerűbbé, másrészt pedig hatékonyabbá is tenni a tanítást-tanulást.

A program, a megszokott tanórán és iskolán kívüli olyan nem formális, informális tanulási környezet kialakítását eredményezi, amely a diákok számára a tanulási lehetőségek gazdag tárházát jelenti, s emellett az e keretek között megvalósított „élményalapú tanulás” komoly hátránykompenzációs (hátrányos helyzet, SNI, BTMN stb.) hatással és eredménnyel is együtt jár.

A projekt – amelyen belül és amelynek részeként két nagyobb formátumú, jelentős programmodul, a tematikus napközis és tematikus bentlakásos programok megvalósítása történt és történik – célját, tartalmát és jellegét tekintve – a szakmai és a különböző médiumokban megjelenő vélemények sokszínűsége mellett is – nyugodtan mondhatjuk, hogy beleilleszhető abba a reformpedagógiai folyamatba, amely a mai magyar közoktatás-köznevelés formai, tartalmi és módszertani megújítását a zászlajára tűzte.

A program átfogó céljai között – mely célok kapcsolódnak a „Széchenyi 2020” és az „Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program” céljaihoz – „az egész életen át tartó tanulás” („Long life learning”) iskolai megalapozásának, a hátránykompenzációnak, az alapkészségek és kulcskompetenciák iskolai lemorzsolódást csökkentő fejlesztésének a folyamatában értelmezve olyan programok, pedagógiai és módszertani megoldások szerepelnek, amelyeknek – bár már azok hosszabb ideje ismertek a hazai közoktatás-köznevelés gyakorlatában – szélesebb körben, a „mindennapok iskolai munkájában” történő elterjesztését, elfogadtatását és megvalósítását illetően e program megvalósítása során jelentős szerepet tölthetnek be.

A projekt keretében megvalósuló fejlesztések előtérbe helyezik a minőségi oktatáshoz, képzéshez és neveléshez való hozzáférés javítását, az oktatásban meglévő területi egyenlőtlenségek mérséklését. A tanítás-tanulás hatékonyságának és eredményességének a növelése érdekében olyan újszerű tanulásszervezési eljárások bevezetését és a mindennapok pedagógiai gyakorlatában történő elterjesztését szorgalmazza, amelyek erősítik a „támogató-segítő” kooperatív pedagógiai kultúrát és tevékenységet, az inkluzív nevelés szakmai támogatása révén hozzájárulnak a heterogén tanulói közösségek kialakítását segítő programok megvalósításához, s módszertani szempontból is megalapozzák az „élményalapú tanulást”, és a tanítás-tanulás közösségi élménnyé formálása, az „élménypedagógiai programok” révén hozzájárulnak a tanulói közösségépítéshez is.

A program közvetlen céljai közül – az újszerű, nem formális, informális programok tartalmi és koncepcionális kereteinek, a „modern napközi” és „tematikus bentlakásos programok” kísérleti megvalósításán keresztül – előtérbe kerülnek olyan elemek, mint például a kidolgozott modellprogram tesztelése, az e programokhoz,

lehetőségekhez való hozzájutás támogatása és javítása, vagy az ugyancsak „a kísérleti jellegű tematikus programokhoz kapcsolódó szolgáltatások, támogató rendszerek és kifejlesztett tartalmak, eszközök, kiadványok tesztelése”, a bentlakásos tematikus programokhoz kapcsolódó „szálláshely- és programszolgáltató szektor” kialakított minősítési rendszerével és az ugyancsak a kísérleti jellegű tematikus programokhoz kapcsolódó szakmai konferenciákhoz, rendezvényekhez kapcsolódó s azokkal összefüggő monitoring. A közvetlen projektcélok között pedagógiai tartalmi és módszertani szempontból meghatározóan jelenik meg az 1–7. évfolyamos tanulók ismeret- és tudásgyarapítása révén megvalósuló kompetenciafejlesztés, a NAT kulcskompetenciáinak a szociális kompetenciák fejlesztését előtérbe helyező támogatása, a hátránykompenzáció elősegítése.



5–6. kép: „Élményiskolai környezet” a Zempléni-hegységben (Az Eötvös-gyakorlóiskola „kulcsos háza” Boldogkőváralján (Fotó: Dobány Z.)

A program tervezése és megvalósítása számos újszerű elemet fogalt magába, melyek közül kiemelésre kívánkozik a lebonyolítás ideje, időintervalluma. Ugyanis a projekt mindkét programelemének („modern napközi” és „tematikus bentlakásos program”) a lebonyolítására a tanév/iskolaév szorgalmi időszakának befejezését követően, június harmadik és negyedik hetében (szünidőben) került sor. A programban való részvétel meghatározó indexszáma volt az, hogy az érintett évfolyamok osztályai/tanulócsoportjai tanulóinak 80%-a bekapcsolódott a projektbe, amely iskolánként több száz diák részvételét és a programhoz való hozzájutását eredményezte.

A program közvetett célcsoportjának meghatározóan fontos szereplői azok a pedagógusok, akik motiváltak voltak a projektben való előzetes részvételüket illetően. Általában olyan aktív, kreatív gondolkodású és innovációs attitűddel rendelkező tanítók és tanárok vállaltak feladatot a projektben, akik nagyon lelkes tevékenységükkel jelentős mértékben járultak hozzá a kísérleti program sikeres lebonyolításához és megvalósításához. Mindeközben a programvezető és a segítő pedagógusok munkájuk révén és során maguk is nyitottabbá válhattak és váltak

a tanítást-tanulást támogató-segítő pedagógiai kultúra és tevékenységek – pl. kooperatív technikák, inkluzív nevelés stb. – irányába. Ez azért fontos, mert a projekt megvalósításának a folyamatában szerzett gyakorlati tapasztalataikkal és eredményeikkel mindezt – természetesen a saját pedagógiai kultúrájukat is fejlesztve-bővítve ezzel – a közoktatás-köznevelés mindennapi és saját maguk nevelő-oktató munkája során is alkalmazhatják, felhasználhatják.



7–8. kép: „Élményiskolai foglalkozások” az Eötvös-gyakorlóiskolában
(Fotó: Drótos I.)

A program tartalmi és módszertani vonatkozásait tekintve rendkívül változatos és igen érdekes, a tanítás-tanulás folyamatában a diákok számára élményt nyújtó, aktív részvételüket biztosító, kreativitásukra és ötleteikre építő, a társas kapcsolatokat, az integrálást és a közösségépítést, a hátránykompenzációt is támogató programelemek és módszertan kerültek megvalósításra. Például: „Utazzunk el a saját mesevilágba”, „Ha én felnőtt volnék”, „Az állatmesék világa”, „Egészséges manók – avagy játékos egészségnevelés”, „Kopogtass!”, „Mesebeli állatok nyomában, avagy a Kárpát-medence hagyományos háziállatai”, „Játsszunk együtt! – avagy mozgásos együttműködő játékok”, „A népmesék világa”, „Én és a környezetem”, „Maugli világa – kudarckezelés”, „Sokszíni vagyok – érzéseink világa”, „Terülj-terülj asztalkám!” – avagy étkezési hagyományaink”, „Nem úgy van, most, mint régen” – avagy népviseleteink világa”, „A kortárs mesék világa”, „Sokfélék vagyunk”, „Entdecktbitteurestadt”, „Készítsünk könyvet!”, „Szerzetesek kerengőjében – a középkori művészet világa”, „Természetjárás az okostelefonoddal” – alkalmazások a növények és állatok megismerésére”, „Fából vaskarika?” – Vegyük komolyan a médiaanyagok korhatár-besorolását!”

A projekt, a programsorozat – annak több szempontból is újszerű formáit és tartalmát, nemkülönben pedagógiai-módszertani vonatkozásait tekintve, s a benne résztvevő szervező-megvalósító pedagógusok, valamint a gyermekek, a diákok, s közvetve a szülők számára nyújtott élményeket tekintve – a köznevelés-közoktatás „élményalapú tanulást” előtérbe helyező stratégiájában és gondolkodásában pozitív szerepet tölthet be.



9–10. kép: „Élményiskolai foglalkozások” a bentlakásos táborban Sátoraljaújhelyen
(Fotó: Szabó-Szakályos A.)

4. Az iskolán és tanórán kívüli tanítás-tanulás („out of Schoollearning”), mint modern szemléletet tükröző oktatási-nevelési modell

Az iskolában elsajátított, megszerzett tudás adaptív gyakorlati alkalmazásának, az absztrakt tudományos ismeretek és a mindennapi élet összhangja felismerésének jelentősége és szükségessége – elsősorban a természettudományok területén a skandináv országok pozitív tapasztalatai alapján – napjainkban egyre inkább az előtérbe került („out of schoollearning”). Az elmúlt években Magyarországon is egyre többet és többször hallottunk és hallunk az iskolán és tanórán kívüli nevelés-oktatás, az ismeretszerzés és kompetenciafejlesztés jelentőségéről, szükségességéről, a lehetőségei megteremtésének a fontosságáról (Palkovics 2016; Maruzsa 2017). Neves oktatáskutató műhelyek és oktatáskutatók is élénk érdeklődést mutatnak az e területen történő kutatások, lehetőségek feltárása iránt (SZTE OK/ Csapó–Füz–Virág 2016.).

Az iskolában, iskolán belüli színtereken zajló tanítás-tanulás megszokott, hagyományos formáinak és tartalmi-módszertani megoldásainak a megújítását célzó szándékai és elképzelései – az ún. hagyományos tantermi környezetet felváltó változatosabb tanítási-tanulási terek kialakítása („differenciált osztályterem”), a tanulók aktív részvétele, nagyobb mértékű bevonása az oktatási folyamatba („aktív tanulás”), a projektszemléletű pedagógiai tevékenység nagyobb mértékű térhódítása, de a tanórán kívüli olyan jellegű tanulói aktivitások integrálása az ismeretközvetítés és szerzés folyamatába, mint például az iskolai médiumokban (iskolaújság, iskolarádió) vagy éppen a különböző iskolai sportcsoportokban való tanulói tevékenységek – progresszív és modern reformszemléletet tükröznek. Ehhez illesztve az iskolán belüli, de tanórán kívüli („délután iskola”/„napközi”), valamint az iskolán kívüli különböző, a pedagógusok és a diákok együttes részvételét és aktivitását feltételező ismeretközvetítő, szemléletformáló s a közösségi nevelést is együttesen

megvalósító formák (szabadidős foglalkozások, tanulmányi és osztálykirándulások stb.) lehetővé teszik az iskolai milió elméleti jellegű ismeretei és a valóság közötti kapcsolat, összefüggések nagyobb mértékű harmóniájának a megteremtését.

Az iskolán-tanórán kívüli ismeretszerzésnek („out of Schoollearning”) napjaink magyarországi pedagógia-módszertani gyakorlatában is több különböző formája és lehetősége alakult ki, jött létre. Az e téren innovatív iskolák és pedagógusai e formák gyakorlati megvalósításának a területén szereztek széles körű tervezési-szervezési és gyakorlati megvalósítással összefüggő tapasztalatokat. A különböző formák – jellemzőinek és szakmai-módszertani, valamint nevelési specifikumainak, különbözőségeinek a figyelembe vételével is – egymáshoz kapcsolható és egymást kiegészítő olyan rendszerré alakíthatóak, amelyek modellként működtethetőek a köznevelési intézményekben, az iskolákban. Egy ilyen modell az alábbi elemekből állhat:

2. táblázat: Egy lehetséges „Out of Schoollearning” modell

	„Out of Schoollearning” elem	Megjegyzés
1.	Tanulmányi és/vagy osztálykirándulások	Pl. 1-2-3 napos tematikus program alapján
2.	Évközi, nyári, illetve téli szünidei tematikus táborok	Pl. Sítábor
3.	Erdei iskolai programok	Pl. 4., 6., 10. évfolyam osztályainak
4.	Ifjúsági- és diákturisztikai programok	Pl. Természetjárás, aktív turizmus
5.	Nemzetközi programok	Pl. „Határtalanul”!

Forrás: saját szerkesztés

A tanulmányi és osztálykirándulások, az utazások az iskolák világának hagyományos, a pedagógusok és a diákok részvételével, aktivitásával megvalósuló s elsődlegesen felfedező, élményszerzést biztosító, ugyanakkor nem elhanyagolhatóan ismeretbővítő funkcióval rendelkező, valamint a diákok turisztikai szemléletformálását is támogató sajátos programjai.

A tanulmányi és osztálykirándulások hagyományosan részét képezik az iskolai és iskolán, tanórán kívüli nevelés-oktatás rendszerének, ugyanakkor több olyan specifikummal – például törvényi-jogszabályi háttér, pedagógiai-pszichológia jellemzők, az idő- és térdimenzió aspektusai, valamint nem utolsósorban tartalmi vonatkozások vagy éppen a finanszírozás nem elhanyagolható kérdései stb.– jellemezhetők, amelyek fontosak azok számára (intézményvezetők, pedagógusok, osztályfőnökök, diákok, szülők) akik e formák aktív szereplői, szervezői és megvalósítói. A tanulmányi és az osztálykirándulások specifikumainak legfontosabb jellemzőit összehasonlító jelleggel a 3. táblázatban foglaltak mutatják be.

A köznevelés rendszerében a gyermekek, a fiatalok harmonikus testi-lelki és értelmi fejlődése, ismereteik, készségeik, képességeik, jártasságuk, érzelmi és akarat, valamint erkölcsi tulajdonságaik mellett a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény egyaránt hangsúlyozza a tanulók életkorának megfelelő követelmények támasztását, és műveltségüknek ugyancsak az életkori sajátosságaikhoz igazodó tudatos fejlesztését.

Felmerül, és joggal vethető fel az a kérdés: tanulmányi kirándulás vagy osztálykirándulás? A két forma között természetesen számos kapcsolat és összefüggés van, s a mindennapi gyakorlatban mindkét fogalmat-kategóriát használjuk, de gyakran keverve, nem megfelelően azokat. A vonatkozó jogszabályok – bár egyértelműen fogalmazznak –, az abban foglaltak szigorúan vett iskolai alkalmazása és betartása több szempontból, például tartalmi-szervezési, költségvetési, megvalósítási stb. sem egyértelmű és könnyű. A tanulmányi kirándulás nem azonos az osztálykirándulás fogalmával! A tanítási időben szervezett és megvalósított tanulmányi kirándulások – benne például az erdei iskolai programokkal – az iskolák pedagógia programjában rögzített olyan, a hagyományostól eltérő oktatási-nevelési formák és pedagógiai módszerek, amelyeknek tartalmát és szervezésének feltételeit a köznevelésre vonatkozó és más aktuális jogszabályok határozzák meg. A tanulmányi kirándulások és az erdei iskolai programok oktatási tartalmi szorosan kapcsolódnak az iskolai pedagógiai programban rögzített tantervi műveltségi anyaghoz (kerettanterv/helyi tanterv), annak szerves részét alkotják. A diákok – a pedagógusok, tanítóik-tanáraik irányításával – az iskolájuk szűkebb vagy tágabb környezetében ismereteiket gyarapító és képességeiket (kompetenciák) fejlesztő céllal, s „felfedező” aktivitást feltételezve, megvalósítva tevékenyen vesznek részt. A tanulmányi kirándulásokon való részvétel a diákok számára kötelező!

Az osztálykirándulások az iskola egy-egy tanulócsoportját/osztályát érintő, a diákok szabadidejében – tanítási órák után, hétvégi pihenőnapokon vagy iskolai szünetekben – szervezett és megvalósuló, önkéntességet feltételező, s elsősorban a kikapcsolódást, a szórakozást, az élményszerzést, valamint a pihenést és rekreációt is előtérbe helyező programok. Az osztálykirándulásoknak is van az azon résztvevő tanulókat érintő spontán ismeretgyarapító és szemléletformáló hatása, de ennél az iskolai programnál elsősorban annak a közösségszocializációs és csoportkohéziós szerepe és hatása válik hangsúlyosabbá. Az osztálykirándulások a tanulók számára nem tehetők kötelezővé, de tegyük mindjárt hozzá, hogy az ennek való érvényszerzés számos dilemmát is okoz és okozhat az e programok szervezésében és megvalósításában ugyancsak oroszlánrészt vállaló pedagógusoknak, osztályfőnököknek.

3. táblázat: A tanulmányi és az osztálykirándulások összehasonlítása

Dimenzió	Tanulmányi kirándulás	Osztálykirándulás
Idő	Szorgalmi időszak	Szabadidő (hétvége, szünidő)
Tér	Az iskola szűkebb vagy tágabb környezete	Az iskola szűkebb vagy tágabb környezete
Tartalom	<ul style="list-style-type: none"> – Oktatási-művelődési tartalom (Pedagógia program/ kerettanterv/helyi tanterv) – Ismeretszerzés és szemléletformálás (kompetenciák) – Felfedező aktivitás” („out of Schoollarning”) 	<ul style="list-style-type: none"> – Kikapcsolódás és szórakozás (közösségszocializáció és csoportkohézió) – Élményszerzés és szemléletformálás (spontán ismeretszerzés) – Pihenés és rekreáció
Részvétel	Kötelező jellegű program	Önkéntességet feltételező program
Költségvetés	Finanszírozása iskolai költségvetés	Finanszírozása nem iskolai költségvetés

Forrás: saját szerkesztés



11–12. kép: A diákok utazásának élményt nyújtó pillanatai
(Fotó: Hargitai Gy.-né)

A tanulmányi és osztálykirándulások tervezésénél, szervezésénél és megvalósításánál az egyik leggyakrabban felmerülő és – tulajdonképpen pedagógusnak, diáknak és szülőnek is egyaránt – nem kis dilemmát okozó szempont és kérdés az e programok költségeinek a viselése, finanszírozása. A vonatkozó jogszabályi rendelkezések a finanszírozás kérdésében is egyértelműen fogalmaznak: az osztálykirándulások költségei – beleértve a pedagógusok aktuális bérét is – a tanulókat, illetve szüleiket terheli. Az iskolán kívüli s a szorgalmi időszakban, tanítási napon/napokon szervezett tanulmányi kirándulás – beleértve az erdei iskolai programokon való

részvételt is – „ingyenes köznevelési szolgáltatásként” kell értelmeznünk (229/2012. Kormányrendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról 33.§ (1) és a Nemzeti alaptantervről szóló 100./2012. Kormányrendelet, 7.§ (1), valamint a Nemzeti köznevelésről szóló CX.C. törvény (Nktv.) 2.§ (1) és (2), illetve 4.§ (1) 10. pont). Az iskolai tanulmányi kirándulások megvalósításának és lebonyolításának költségeit az oktatási intézmények költségvetésében kell megtervezni. Az iskolának – a Nemzeti köznevelésről szóló CX.C. törvény (Nktv.) 83. § (2) a) pontjában foglaltak alapján – kötelező beszereznie és dokumentálnia a kiskorú tanuló szüleinek írásbeli nyilatkozatát, hozzájárulását minden olyan esetben – az iskolai vagy iskolán, tanórán kívüli program szervezése, illetve megvalósítása során –, amely kapcsán a diákokra, a tanulókra, illetve szüleikre nézve fizetési-térítési kötelezettség hárul.



13–14. kép: Osztály-/tanulmányi kirándulás Észak-Magyarországon (Mátra, Kékes és Recsk)
(Fotó: Komáromi I.)

A tanulmányi és az osztálykirándulások értelmezésüket tekintve tehát több vonatkozásban eltérnek egymástól, más-más jellemzőkkel írhatóak le, ugyanakkor gyakorlati megvalósításukat tekintve egymással kombinálhatóak is. Egy tanulmányi kirándulás funkcionálhat osztálykirándulásként és viszont is igaz, egy osztálykirándulásnak is lehetnek olyan elemei, amelyekben a tanulmányi jelleget tekintve az „out of Schoollearning” hatás jelenik meg. Például egy egynapos, egy-egy osztályközösségre szervezett ún. történelmi jellegű utazás/osztálykirándulás tervezése a fővárosban, Budapesten (Országház, a Kossuth tér szobrai, „Cipők a Duna-parton”, Terror Háza Múzeum, Hősök tere, Vajdahunyad vára stb.) egyszerre töltheti be mindkét funkciót, vagyis a tanulmányi és az osztálykirándulás jelleget is. Például egy kétnapos időtartamra tervezett tanév végi osztálykirándulás Észak-Magyarországon (Eger, egri vár/török kori emlékek, Gárdonyi Géza sírja, Gyöngyös, Kékes/Magyarország legmagasabb pontja, Recsk/kényszermunkatábor stb.) ugyancsak szervezhető klasszikus osztálykirándulásként, ugyanakkor – a kikapcsolódás és a szórakozás, a pihenés és a rekreáció, az élményszerzés mellett – megjelentethetőek abban olyan „out of Schoollearning” elemek is, amelyek révén a látottak és megismertek kapcsolódnak-kapcsolhatóak az iskolában feldolgozott közismereti – pél-

dául a magyar nyelv és irodalom, a történelem, a földrajz, a rajz és vizuális kultúra stb. – tantárgyakhoz, s beépíthetők a diákok műveltségi anyagába, tudásába.

Többéves ifjúsági és diákturisztikai kutatómunkával, valamint gyakorlati tevékenységen keresztül igazolható empiriák, tapasztalatok felhasználásával született meg egy olyan alternatív tanulmányi és/vagy osztálykirándulási rendszer, amelyben-amellyel több szempontot – például a diákok pedagógiai-pszichológiai jellemzőit (életkori sajátosságok), a tanítás-tanulás szakmai szempontú megközelítését (iskolafok), az iskola pedagógiai gyakorlatát, hagyományait és pedagógusai innovációs gyakorlatát, s nem utolsósorban a felfedezés és megismerés klasszikus szempontjait (a „táguló földrajzi tér”, a „közelebbi-távolabbi”) – figyelembe véve leírható egy olyan modell, amely bármely iskola számára alkalmazhatóvá teszi azt. (A modell elméleti része adaptálható, míg a zárójelben levő, s a konkrét földrajzi térre, környezetre jellemzők elemek, illetve tartalmak behelyettesíthetők egy másik település, város, megye, régió stb. konkrét adottságaival és jellemzőivel). A modell a 4. táblázat szerinti.

Az „Egy lehetséges „out of Schoollearning” modellt bemutató táblázatban (2. táblázat) szereplő elemek – „Tanulmányi és/vagy osztálykirándulások”, „Évközi, nyári, illetve téli szünidei tematikus táborok”, „Erdei iskolai programok”, „Ifjúsági és diákturisztikai programok” és a „Nemzetközi programok” – mindegyikének elemző és leíró bemutatása jelentősen meghaladná az írás terjedelmi korlátait, így itt most csak az erdei iskolai és a „Határtalanul” programokról rögzítünk néhány fontosnak ítélt tény és megállapítást.

A környezeti nevelés olyan pedagógiai tevékenység, amely során az iskolai nevelés-oktatás folyamatában – elsősorban a természettudományos tantárgyak műveltség-tartalmának közvetítésével – ismertetjük meg és készítjük fel a diákokat környezetük megismerésére, tapasztalataik feldolgozására, valamint az élő és élettelen természet érdekeit is figyelembe vevő cselekvésre. Jól érzékelteti mindennek jelentőségét, a környezeti nevelés, a pozitív természet- és környezetvédelmi szemlélet- és gondolkodásmód szerepének fontosságát a Természetvédelemi Világszövetség (World Conservation Union/International Union for Conservation of Nature and Natural Resources) alábbiakban megfogalmazott gondolatsora: *„A környezeti nevelés olyan értékek felismerésének és olyan fogalmak meghatározásának folyamata, amelyek segíthetnek az ember és kultúrája, valamint az őt körülvevő biofizikai környezet sokrétű kapcsolatának a megértéséhez és értékeléséhez, a szükséges készségek és hozzáállás kifejlesztésében. A környezeti nevelés hatást gyakorol a környezet minőségét érintő döntéshozatalra, személyiségformálásra egy széles értelemben vett viselkedésmód kialakítására”* (IUCN 1970, idézi Kosáros 2007).

A természet- és környezetvédelemnek, a környezeti fenntarthatóságnak az iskolai nevelésben-oktatásban való megvalósítását, tartalmi szabályozását a hatályos és vonatkozó jogszabályok rögzítik. Elsősorban a Nemzeti köznevelésről

2011. évi CXCV törvény (Nkt.), a 110/2012 (VI.4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról, valamint az 51/2012 EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. A nevelés-oktatás tartalmi szabályozásának alapküldetésében, a „Nemzeti alaptanterv (NAT) – 2012”-ben meghatározóan a kiemelt fejlesztési területek között szerepel a „fenntarthatóság, környezettudatosság”, míg az ún. kulcskompetenciák sorában a „természettudományos és technikai kompetencia” ugyancsak hangsúlyosan van jelen.

4. táblázat: Egy alternatív tanulmányi és/vagy osztálykirándulási modell

Évfolyam	Osztály	Ajánlott/javasolt program	Megjegyzés
1–4. évfolyam	1–2. osztály	Az iskola (pl. Jósaváros városrész) és lakóhelyem közvetlen környezetének (pl. Sóstói erdő/erdei tornapálya) megismerése	Tanulmányi séta (1/2 nap)
	3–4. osztály	Lakóhelyem (pl. Nyíregyháza) nevezetességeinek a megismerése	Tanulmányi séta (1/2 nap)
5–8. évfolyam	5–6. osztály	Lakóhelyem (pl. Nyíregyháza) és tágabb környezetének (pl. Sóstógyógyfürdő–Sóstóhegy) megismerése	Tanulmányi (osztály) kirándulás (1/2 nap)
	7–8. osztály	A megye természeti és épített szellemi örökségének megismerése (pl. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, a Nyírség, Szatmár–bereg-síkság)	Tanulmányi (osztály) kirándulás (1 nap)
9–12. évfolyam	9–10. osztály	Magyarországi regionális országismereti tanulmányi (osztály) kirándulás (pl. Észak-Alföld régió, Dél-Alföld régió, Észak-Magyarország régió, Közép-Magyarország régió, Budapest stb.)	Tanulmányi (osztály) kirándulás (2-3 nap)
	11 – 12. osztály	Kárpá-medencei regionális országismereti tanulmányi (osztály) kirándulás (pl. Erdély, Felvidék, Kárpátalja, Délvidék, stb.)	Tanulmányi (osztály) kirándulás (2-3 nap)

Forrás: saját szerkesztés

A fenntarthatóságra, környezettudatosságra nevelés legfontosabb céljait a „Nemzeti alaptanterv (NAT) – 2012” dokumentum az alábbiakban foglalja meg:

- *„A felnövekvő nemzedéknek ismernie és becsülnie kell az életformák gazdag változatosságát a természetben és a kultúrában.*
- *Meg kell tanulnia, hogy az erőforrásokat tudatosan, takarékosan és felelősségteljesen, megújulási képességükre tekintettel használja.*
- *A nevelés célja, hogy a természet szeretetén és a környezet ismeretén alapuló környezetkímélő, értékvédő, a fenntarthatóság mellett elkötelezett magatartás váljék meghatározóvá a tanulók számára.*
- *Az intézménynek fel kell készítenie őket a környezettel kapcsolatos állampolgári köteleességek és jogok gyakorlására.*
- *Törekedni kell arra, hogy a tanulók ismerjék meg azokat a gazdasági és társadalmi folyamatokat, amelyek változásokat, válságokat idézhetnek elő, továbbá kapcsolódjanak be közvetlen és tágabb környezetük természeti és társadalmi értékeinek, sokszínűségének megőrzésébe, gyarapításába.”* (110/2012 (VI.4.) Korm. rendelet)



15–16. kép: Harangodi Erdészeti Erdei Iskola (Napkor)
(Fotó: Domina N.)

A Magyarországon működő köznevelési-közoktatási intézmények pedagógiai programjának – a vonatkozó jogszabályi rendelkezések alapján – kötelezően kell tartalmaznia a környezeti nevelés elveit. Az iskolák ennek alapján a pedagógiai programjukban meghatározzák és rögzítik a környezettudatos magatartásformáknak a kialakítását és az ezeket szolgáló tevékenységek folyamatos szervezését. A környezeti nevelés célja, hogy a természet szeretetén és a környezet ismeretén alapuló környezetét kímélő, értékeit óvó-védő, s a fenntarthatóság mellett elkötelezett magatartás váljék meghatározóvá a tanulók szemlélet- és gondolkodásmódjában és mindennapi gyakorlati tevékenységében egyaránt.

A környezeti nevelés, a környezettudatos természet- és környezetvédelmi szemléletmód és gondolkodás formálásának – és egyben az ifjúsági és diákturizmus –, gyakorlati megvalósításának egyik legoptimálisabb, legalkalmasabb formája, színtere az erdei iskola, az erdei iskolai programok megvalósítása.

Az erdei iskolai program az iskolai tanulmányi (osztály)kirándulások egyik sajátos formája. Az erdei iskolai program/programok célja összetett, amely magába foglalja a természettudományos ismeretterjesztést, a környezeti nevelést, a képességek, készségek és jártasságok fejlesztését, az aktív cselekvésen alapuló ismeret- és élményszerzést és nem utolsósorban a hagyományok megismerését, valamint tiszteletét, a nemzeti identitás erősítését, illetve nem elhanyagolhatóan az életviteli orientációt is.

Az erdei iskolai foglalkozás-, illetve programegyüttes tervezését és lehetséges megvalósítását, modellezését egy 12 évfolyamos iskolai nevelési-oktatási rendszerben az alábbiak szerint lehet/célszerű megvalósítani:

- A) az általános iskola 4. évfolyamán
- B) az általános iskola és gimnázium/középiskola (6 és 8 évfolyamos gimnáziumi képzés) 6. évfolyamán
- C) a gimnázium/szakgimnázium/szakközépiskola/szakiskola 10. évfolyamán

Az erdei iskola e fenti rendszerben történő tervezését pedagógiai, nevelési és oktatási szempontból az teheti indokolttá és logikussá, hogy a tanulók a köznevelés/közoktatás rendszerében a tanítás-tanulás folyamatában e fenti szinteken, évfolyamokon jutnak/juthatnak – elsősorban a természettudományos tantárgyak műveltségi anyagának közvetítésével és elsajátításával – olyan ismeretanyag, szemlélet- és gondolkodásmód birtokába, amely alkalmassá és képessé teszi őket, hogy egy komplex erdei iskolai programban aktív és alkotó módon vegyenek részt.



17–18. kép: Erdei iskolai foglalkozások a szabadban és a „tanteremben”
(Harangodi Erdészeti Erdei Iskola /Napkor)
(Fotó: Domina N.)

Egy ilyen rendszerben tervezett és szervezett erdei iskola nevelési-oktatási programjának a jellemzői között kiemelhetjük, hogy azt egy pedagógiai-pszichológiai és szakmai szempontú nagyfokú tudatosság és módszertani komplexitás jellemzi, hogy a programegyüttes különböző, de egymásra épülő modulokból áll, mely figyelembe veszi egyrészt a tanulók életkori sajátosságait, az egyes tantárgyak keretei között elsajátított és az erdei iskolai programban felhasználható, alkalmazható műveltségi tartalmaik szintjét. (A természetismeret, a biológia, a földrajz, a kémia és a fizika tantárgyak műveltségi anyagában az iskolában elsajátított természet- és környezetvédelmi ismeretek erdei iskolai oktatása az iskolán kívül – „out of Schoollearning” – valósul meg.) A program rendszerét és időtartamát tekintve jelentősen eltér a megszokottól, a diákok osztálykeretben egy héti (5 nap), s bentlakással tartózkodnak az erdei iskolában.

Egy-egy iskola életében és kapcsolatrendszerében például a kitekintés, az együttműködés, a közös projektek megvalósításai és nem utolsósorban az országismereti, s az idegen nyelvek tanítása-gyakorlása szempontjából is fontos szerepet tölthetnek-töltenek be a köznevelési intézmények külső, nemzetközi jellegű kapcsolatai. A számos korábbi, s különböző projektek keretében megvalósult nemzetközi együttműködések – például Socrates-, Comenius-, Lingua-, Leonardo da Vinci programok stb. – jól szolgálták más kultúrák és nyelvek megismerését, a szakmai kapcsolatok építését és ápolását, a diákok és pedagógusaik szemléletmódjának az alakítását és nem utolsósorban a közösségi élményszerzést egyaránt.

Az oktatási intézmények, iskolák számára az állam által támogatott formában lehetővé váló nemzetközi kapcsolatépítés egy sajátos, de szívünknek és lelkünknek talán legkedvesebb formája, az a „Határtalanul!” programsorozat, amely mintegy tíz esztendeje indult útjára. A program alapvető célkitűzése az volt, hogy a magyarországi általános és középiskolában tanuló diákok tanulmányaik során legalább egy alkalommal eljussanak, elutazhassanak olyan, egykor a „történelmi Magyarország”-hoz, napjainkban pedig más-más országhoz tartozó területre, ahol – megismerve az ott élők lakóhelyét, településeiket, kulturális hagyományait, szokásait, gasztronómiájukat stb. – magyarok, magyar nemzetiségű emberek, nemzetársaink élnek. A mára már intézményessé vált programsorozat keretein belül mind az általános iskolában („Tanulmányi kirándulás hetedikeseeknek”), mind pedig a középiskolában („Együttműködés gimnáziumok között”) van arra lehetősége az intézményeknek, hogy egy-egy évfolyamon akár több osztály, illetve tanulócsoport számára is megpályázzanak olyan – a teljes programot finanszírozó, vagyis a diákok számára térítésmentes – támogatásokat, amelyek révén a diákok, illetve pedagógusaik utazásokat/kirándulásokat bonyolíthatnak le, szervezhetnek meg például a Felvidéken, Kárpátalján, Erdélyben vagy éppen a Délvidéken. (A ma Ausztriához tartozó Burgenlandba jelenleg a programsorozat keretében még nem lehet utazást szervezni.) Az általános iskolás korosztály számára az e programokon való részvé-

tel egy mobilitást, utazást jelent, míg a középiskolában a programban való részvétel feltétele az együttműködés, a partneriskolai kapcsolat kialakítása a szomszédos országok magyarlakta területein működő középiskolák valamelyikével.



19–20. kép: Középiskolások a „Határtalanul!” programon Kárpátalján 2018-ban
(Fotó: Páter Gy.)

A „Határtalanul!” programsorozatban való részvételt illetően a 2011. évi CXCV. törvény vonatkozó része az alábbiak szerint rendelkezik: „7. Az iskolai nevelés és oktatás közös szabályai/(4) Az általános és középfokú iskolák az iskolai Nemzeti Összetartozás Napja bevezetéséről, a magyarországi és a külföldi magyar fiatalok közti kapcsolatok kialakításáról és erősítéséről a közoktatásban, valamint a Magyarország határain kívül élő magyarság bemutatásáról szóló országgyűlési határozat alapján a hét-tizenkettedik évfolyamok valamelyikén szervezik meg a határon túli kirándulásokat. A határon túli kirándulásokat a központi költségvetés támogatja. A költségvetési támogatás elbírálásakor előnyt élveznek a külföldi iskolával dokumentált cserekapcsolatban álló hazai iskolák” (Nkvt. 2019.).

A „Határtalanul!” program pályázati rendszerét napjainkban gondozó és koordináló Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. a programsorozat célját az alábbiak szerint fogalmazza meg: „A Határtalanul! program célja a magyar–magyar kapcsolatok építése, személyes kapcsolatok kialakítása, elmélyítése. A program a nemzetpolitikai célt fordítja le konkrét tapasztalatokra, azaz a Határtalanul! a nemzeti összetartozás operatív programja. A program keretében magyarországi iskolák tanulói az állam támogatásával osztálykiránduláson vesznek részt a szomszédos országok magyarlakta területein, így személyes tapasztalásokat szereznek a külföldi magyarságról” (Bethlen G. Alapkezelő Zrt. 2019.).

A „Határtalanul!” programsorozat utazási célterületeinek, az egykor a „történelmi Magyarország”-hoz tartozó sokszínű, s multietnikus nemzetiségű és kultúrájú Felvidéknek, Kárpátaljának, Erdélynek és a Délvidéknek a magyar történelemhez, irodalomhoz és néprajzhoz sok szállal kapcsolódó jellemzői, emlékei, valamint hagyományai vannak. Az e területekre utazó diákcsoportok célja például a határa-

inkon kívül élő külföldi magyarsággal kapcsolatos földrajzi, történelmi, irodalmi, néprajzi és gasztrokulturális ismereteknek a gyarapítása, bővítése és az egészséges nemzet- és identitástudat erősítése. A „Tanulmányi kirándulás hetedikeseinek” és az „Együttműködés gimnáziumok között” program során – itt a partneriskolai kapcsolatépítés mellett – széles a repertoárja annak/azoknak a projektötleteknek, amelyeket az iskolák, illetve a partneriskolák diákjai aktivitásukkal megvalósíthatnak. Néhány, az elmúlt évben tervezett és megvalósított program címei, mottói és témái az alábbiak voltak:

- „1848–49 szellemi és kulturális öröksége Baróton és Nyíregyházán”,
- „A népi étkezés hagyományai és ízei Erdővidéken és a Nyírségben”,
- „A környezetterhelés értékei és mérése a Vajdaságban és a Nyírségben”,
- „Híres székelyek nyomában”,
- „A Vajdaság és a Nyírség szellemi örökségének felfedezése”
- „Székely népballadák és balladagyűjtők nyomában Benedek Elektől Kriza Jánosig”,
- „Székelyföld és a Nyírség természeti és kulturális értékeinek nyomában”,
- „Vereckétől Szolyváig, avagy a honfoglalástól a „malenkij robot”-ig – Történelmi múltidézés Kárpátalján hetedik évfolyamos diákoknak”,
- Honfoglaló őseink emlékeinek nyomában Kárpátalján és Északkelet-Magyarországon”
- „Délnyugati végeken – a Mura és a Dráva vonzásában” (Lendva–Hosszúfalu–Muraszombat–Zsitkóc–Bakonaki-tó–Bántornya–Radamos–Csáktornya–Varasd–Kápronya–Valpó–Eszék)”.



21–22. kép: Középiskolások a „Határtalanul!” programon Edélyben és Magyarországon 2017-ben (Fotó: Komáromi I.)

A „Határtalanul!” pályázat és magában a programban/programokban való iskolai közösségi részvétel szellemiségét és jelentőségét a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. – mely a Miniszterelnökség Nemzetpolitikáért Felelős Államtitkárságának az irányításával látja el a „Határtalanul!” programok lebonyolításával kapcsolatos feladatokat – az alábbiakban foglalja össze: *„Köszönjük, hogy tevékenységével hozzájárul a nemzeti összetartozás erősítéséhez, a magyar nemzet tagjainak és közösségeinek egymással való kapcsolatának a fenntartásához és ápolásához!”*

5. Az ifjúsági és diákturizmus néhány jellemző vonása

Az iskola világa, benne az élményalapú tanítással-tanulással sok szállal kötődik és kapcsolható a turizmushoz, azon belül is elsősorban az ifjúsági és diákturizmushoz. Az ifjúsági turizmus a gyermekek/diákok, a fiatalok olyan speciális turisztikai programjait foglalja magába, amelyekben elsősorban a család és az iskola, valamint a fiatal felnőttek önálló csoportos szerveződései révén vesznek részt (Komáromi 2009.).

Amennyiben fogalmi szinten kívánjuk meghatározni az ifjúsági és diákturizmus tartalmát, annak speciális jellemzőit, akkor az alábbiak írják azt le a legmegfelelőbbben:

- A World Youth Student & Educational Travel Confederation (WYSE) „ifjúsági turizmus” meghatározása/fogalma: *„Az ifjúsági turizmus magában foglalja a 16-29 éves korosztály egy évnél rövidebb ideig tartó, önálló utazásait, amit részben vagy teljes egészében más kultúrák megismerésének vágya, élettapasztalat szerzése, és/vagy az utazó szokásos környezetén kívül elérhető formális vagy informális tanulási lehetőségekből származó haszon-szerzés motivál”* (Richards 2007, idézi Mester 2008: 2–10.).
- Nemzeti Turizmusfejlesztési Stratégia „ifjúsági turizmus” fogalma: *„A gyermekek és fiatalok szabadidőben, lakóhelyen kívül megvalósuló turisztikai, honismereti, illetve rekreációs célú tevékenységei, így különösen az országjárás, természetjárás, táborozás, üdülés, ideértve az oktatás keretei között megvalósuló tanulmányi kirándulást és az erdei iskolai programot is. A turisztikai kereslet korcsoportok szerinti megnyilvánulása. Nem önálló turisztikai termék, speciális keresletük kielégítése termékenként különböző módon történik”* (MTH/NTS/2005-2013: 239.).
- *„Az ifjúsági turizmus jellemző formái a családi, valamint kifejezetten a gyermekek részére szervezett üdülések és utazások, az iskolai tanulmányi és osztálykirándulások, táborozások és a természetjárás, valamint a fiatal felnőttek önállóan lebonyolított utazásai Magyarországon és külföldön”* (Bodnár 2000: 321.).

E fogalmi meghatározások és leírások azt is egyértelműen igazolják és bizonyítják is egyben, hogy az iskola a különböző iskolai és iskolán és tanórán kívüli programokkal, a diákokkal/tanulókkal és a pedagógusokkal/tanárokkal a turizmus, az ifjúsági és diákturizmus alanyai és szereplői is egyben.

Nem elhanyagolhatóan fontos az ifjúsági és diákturizmusban érintettek életkori besorolása, kategorizálása sem. A nemzetközi szakirodalom és a mértékadó nemzetközi szervezetek általában a 18–30 éves korosztályt tekintik az ifjúsági turizmus alanyának (± 2 év). A 18 éves kor nem tekinthető éles határnak. A nemzetközi kutatások szerint a fiatalok már 14–16 éves koruk táján gyakran önállóan döntenek és utaznak, még ha nem is rendelkeznek önálló jövedelemmel. Nincs általánosan elfogadott korosztályi behatárolás: az ifjúsági korosztályba sorolás tekintetében mind az alsó, mind a felső korhatár tekintetében jelentős az eltérés. A „fiatalság” jelentheti a tanulóéveket, a szülőktől való teljes önállósodás előtti korszakot vagy egyszerűen a családalapítást megelőző időszakot (6–10, 11–14, 15–18, 19–25, 26–30 év).

Az ifjúsági és diákturizmus vizsgálatának fontos jellemzői a turisztikai kereslet-kínálat tükrében végzett elemzések és megállapítások. Erről a 5. táblázatban foglaltak tájékoztatnak.

5. táblázat: Az ifjúsági és diákturizmus a kereslet-kínálat tükrében

Keresleti oldal	Kínálati oldal
a „turista” = elsősorban diák/tanuló	az idegenforgalom külön területe (speciális programok)
önálló jövedelem nincs vagy korlátozott	kisebb komfort- és kényelemigény
relatív szabadidő > felnőttek	nagyobb aktivitás, sokszínűség = kikapcsolódás + ismeret- és tapasztalatbővítő funkció

Forrás: saját szerkesztés

Itt, e fenti kategorizálásnál kérdésként felmerülhet az, hogy hogyan jellemezhető az ifjúsági és diákturizmus a felelős turistaattitűd vonatkozásában. Sajnos az ifjúsági turizmus fogalmához negatív – torz, hamis, ugyanakkor sajnos általánosnak vagy többnyire igaznak is vélt – sztereotípiák is kapcsolódnak. Ilyen például az alacsony költési hajlandóság, az olcsó szolgáltatások iránti kereslet, a szociálisan támogatott/támogatandó tevékenységi körbe sorolás, az igénytelenség mint jellemző vonás a szolgáltatások tekintetében, az ún. „hátizsákos” utazásokba sorolás vagy éppen a „komolytalan” turisztikai termékek iránti igény (szórakozás, bulizás).

Az ifjúsági és diákturizmus jellemző formáiról, a fiatalok turisztikai motivációiról, valamint a kereslet-kínálat jellemzőinek az összehasonlításával tett kiemeléseket figyelembe véve talán nem túlzó, hogy ha ezeket a sztereotípiákat felszínesen általánosító véleményként értékeljük. A „hátizsákos” utazások a fiatalok egyik legjellemzőbb és igen népszerű utazási mobilitási formája, amelynek a választását nem az igénytelenségük vagy az alacsony költési hajlandóságuk határozza meg, hanem leginkább e forma abszolút korosztály-specifikus jellemzőinek és vonzerejének értékei. A diák- és ifjúsági korúak helyzetéből objektíve következik, hogy mivel elsősorban diákokról és/vagy a felsőoktatásban érintett hallgatókról vagy éppen pályafutásukat kezdő, egzisztenciájukat építő fiatalokról van szó, ezért jövedelmi viszonyaik, anyagi erőforrásaik korlátozottabbak voltak miatt a turizmus különböző formáiban – például egy-egy többnapos erdei iskolában, természet- és környezetvédelmi tematikus táborban, vagy éppen egyetemisták, főiskolások nemzetközi projektekben – való részvétele több feltételt és szempontot is figyelembe véve támogatásra érdemes és jogosult is. S bár a fiatalok egy részének szabadidős tevékenységében a „komolytalanabbnak” minősített szórakozási formák is óhatatlanul jelen vannak, de azért ebből általánosítani az ifjúsági és diákturizmusban részt vevő összes fiatalok turisztikai motivációjára és trendjeire nem biztos, hogy szerencsés.



23–24. kép: Diákturisztikai csoportok a Balatonnál és Bécsben
(Fotó: Hudák K., Komáromi I.)

Az ifjúsági korosztályhoz tartozók diákok/hallgatók (a „jövő turistái”) turisztikai érdeklődése, motivációi és jellemző formái – nyilván nem elhanyagolhatóan az életkori sajátosságaiktól, aktivitásuktól és a megismerési vágyuktól vezérelve – rendkívül színesek, sokrétűek és változatosak. A legnagyobb érdeklődésre számot tartó aktív turizmusforma a természetjárás, az ökoturizmus (pl. erdei iskola), de nagyon népszerű a fiatalok körében a kerékpározás, a vízi turizmus (pl. Tisza-

túra) és a lovaglás is. A kerékpározás tekintetében elsősorban annak a kötetlenebb, egyéni formáit és a mountain bike változatát kedveli, s kisebb mértékben vonzódnak a szervezett kerékpártúrákhoz. (A formán belül viszonylag érdektelenebbek a fiatalok a kerékpárversenyek és a teljesítménytúrák iránt.) A lovaglást kedvelők körében elsősorban a lovas túrák és táborok a legnépszerűbbek. Kifejezetten motiváltak a fiatalok a nemzeti parkok területén tett kirándulásokban, s fontosak számukra a különböző gyalogtúrák is. A szabadidős kulturális tevékenységeken belül leginkább a világörökségi helyszíneket, a könnyűzenei koncerteket (pl. Sziget Fesztivál), valamint a színházi, szabadtéri előadásokat látogatják. Ezt követi a kastélyok, műemlékek, templomok (pl. Mária-út), valamint a kiállítások, múzeumok és tárlatok felkeresésének igénye. A komolyzenei hangversenyek, az opera- és baltelőadások, illetve a különböző folklórprogramok ugyanakkor kevésbé vonzóak és látogatottak az ifjúság részéről. (A 14–25 éves fiatalok körében 2000 augusztusában készített felmérés alapján.) Általánosságban kiemelhető, hogy a fiatalok számára belföldön tervezett úti célok és turisztikai programok, az egyes tevékenység szempontjából általában az összes kulturális vonzerő, adottság szerepet játszik (Nemzeti Turizmusfejlesztési Stratégia 2005–2013, 2005.).



25–26. kép: Kerékpáros turisták a Vargyasi-karsztban (Erdély)
(Fotó: Dr. Komáromi I.)

6. Összegzés

A diákok/tanulók oktatásának és szemléletmódjuk alakításának, közösségi szocializációjának a fő színterei az iskolák. A tanulók ismereteiket azonban nemcsak az iskolai tanítás-tanulás során szerezhetik meg, mert oktatásuknak és nevelésüknek számos, sokféle „színes”, iskolán és tanórán kívüli lehetősége, formája van. Az iskolában szervezett tanulmányi és osztálykirándulások, nyári és szünidei táborok, erdei iskolai programok, a természetjárás és aktív turisztikai vagy nemzetközi programok elsősorban mint pedagógiai tevékenységek a neveléshez-oktatáshoz kap-

csolódóan jelennek meg a köztudatban. Az iskola világához kapcsolódó s a diákok részvételével megvalósuló sokszínű és változatos programok, valamint az ifjúsági és diákturizmus között szoros és sokrétű összefüggés van. (Bejárható Magyarország kerettanterv: „A gyerek észrevétlenül szerzi meg az ismeretet.”) Az ifjúsági és diákturisztikai programokon való aktív részvétel az ismeretszerzés („out of Schoollerning”) mellett jól szolgálja/szolgálhatja a kikapcsolódást, az élményszerzést („élményiskola”) és a kulturált szórakozást, a közösségi élet alakítását, fejlesztését és építését is. Az ifjúsági és diákturizmusnak meghatározó szerepe van/lehet a diákok, a felnövekvő generációk – mint a jövő turistái – a pozitív szemléletformálásában is.

Felhasznált szakirodalom

- Bodnár L. (2000): A turizmus földrajzi alapjai. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Eger–Budapest, 321. old.
- Mester T. (szerk.) (2008): Ifjúsági turizmus Magyarországon – I. rész. Turizmus Bulletin XII. évfolyam 2. szám, 2–10. old.
- Komáromi I. (2011): Az ifjúsági turizmus a Kárpát-medencében – Nyíregyházi Főiskola Turizmus és Földrajztudományi Intézete, Nyíregyháza, 1–162. old.
- Komáromi I. (2015): „A nép- és nemzettudat, a honismeret ápolása az iskolai nevelés-oktatás és az iskolán kívüli programlehetőségek során.” „Tiszteletkötet Dr. Gál András geográfus 60. születésnapjára. Nyíregyháza–Szerencs, 343–360. old.
- Komáromi I. (2017): A tanórán kívüli ismeretszerzés, a nevelés és szemléletformálás/tehetség gondozás különböző lehetőségei és formái az iskolai tanulmányi és osztálykirándulások rendszerében. Vezetőtanárok és -tanárok XII. Országos Módszertani Konferenciája 2017., Pécsi Tudományegyetem, „Jubileum 650 / University of Pécs Jubilee” // Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium és Óvoda / Gyakorlóiskolák Iskolaszövetsége Konferenciája, Pécs, / „Tradícióink az innováció” Konferenciakötet (CD – rom / PDF), ISBN: 978-963-12-9596-2, 201 – 220. old.
- Nagy S. (főszerk.) (1976): Pedagógiai Lexikon. Akadémiai Kiadó, Budapest. 349. old.

További források

- Nemzeti Turizmusfejlesztési Stratégia 2005–2013. (2005): Magyar Turisztikai Hivatal, Budapest. 239. old.
- Nemzeti Turizmusfejlesztési Stratégia 2005–2013.(Összegzés) (2005): Magyar Turisztikai Hivatal, Budapest. 180. old.
- Radó P. (2018): Az iskola jövője. A Magyar Tudomány Ünnepe/A Tudomány és a Művészet Ünnepe a Nyíregyházi Egyetemen elhangzott előadása. 2018. 10. 06.).
- Setényi J. – Stéger CS. (2018): A pedagógussá válás XXI. századi műhelyei. Felkészítés az integrált – inkluzív nevelésre, az egyéni tanulási utak támogatására a gyakorlóintézményekben. Gyakorlóiskolák Iskolaszövetsége Konferenciája előadásai, Budapest, 2018. október 5– 6.
- Újvári F. (2017): Korszerű pedagógiai módszerek alkalmazását segítő Iskolai Közösségi Program kísérleti megvalósítása (EFOP-3.3.5-17). Közösségi élményalapú tanulás. Megvalósíthatósági tanulmány. PDF-verzió. pp. 1–74.

Internetes források

- Molnár P. Élménypedagógia. (2019):<https://www.google.com/search?q=%C3%A9lm%C3%A9nypedag%C3%B3gia+pedag%C3%B3giai+lexikon&oq=%C3%A9lm%C3%A9nypedag%C3%B3gia+pedag%C3%B3giai+lexikon&aqs=chrome..69i57.11932j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Molnár P. (1998): Töprengés az élménypedagógiai fogalmáról. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/8.pdf>
- Szabó F. – Tamáska M. (2018): Ezért hasonlítanak az iskolák a kaszárnyákra és az üzemcsarnokokra: mire nem alkalmas a magyar iskolák zöme?
http://eduline.hu/kozoktatas/20181215_milyen_lesz_a_jovo_iskolaepulete/
https://index.hu/belfold/2018/08/09/klebelsberg_kozpont_klik_hajnal_gabriella_oktatas_iskola_uszoda_tablet_tulterheltség/
- <http://www.njt.hu>: 2011. évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről (Nkt).
- <http://www.njt.hu>: 110/2012 (VI.4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- <http://www.njt.hu>: 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.
- <http://www.njt.hu>: 51/2012 EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.
- http://www.naperd.hu/erdei_iskola/new/erdei-iskola-program.html: Harangodi Erdészeti Erdei Iskola programja, 2012.

SZERZŐI ADATOK

Dr. Komáromi István PhD
Nyíregyházi Egyetem, Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium
komaromi.istvan@nye.hu

BÉLA LUKÁCS

**DIFFERENT CONCEPTUAL METONYMIES IN
ENGLISH AND HUNGARIAN IDIOMS INVOLVING
RED, BLUE AND GREEN**

A COMPARISON BASED ON THREE SOURCES

Abstract

My paper aims to compare and analyse the meanings and connotations evoked by English and Hungarian idioms containing the colours red, blue and green. Such meanings and connotations are conveyed by conventional knowledge, conceptual metaphors, and, conceptual metonymies, these latter being the focus of my paper. Metonymy refers to a bigger entity through a smaller one representing one of the qualities of the whole. As such, colours may be regarded as instances of metonymy. In my examples, the colours red, blue and green as means of metonymy convey significant and cultural messages in addition to the meanings of the phrases they are embedded in, and in the study the cultural-emotional aspects of their meaning are examined. My comparison is based on three sources of examples and their analysis proves that a tendency exists that different conceptual metonymies can often be found both in English and Hungarian. The English and Hungarian idioms are compared according to four criteria of equivalence to find to what extent the target language has an equivalent phrase, if any. By means of this comparison, we may deepen our insight into the behaviour of these two languages in the world revealed by the use of colours.

Absztrakt

A dolgozat célja, hogy összehasonlítsa és elemezze azokat a jelentéseket és konnotációkat, amelyeket a vörös/piros, kék és zöld színneveket tartalmazó angol és magyar idiómák hordoznak. Ilyen jelentéseket és konnotációkat a konvencionális tudás és fogalmi metaforák révén kaphatunk, utóbbiakra összpontosít a jelen dolgozat. A metonímia egy nagyobb entitásra utal egy olyan kisebb által, amely az egész valamelyik jellemzőjét reprezentálja. Mint ilyet, a színeket is a metonímia példáinak tekinthetjük. A dolgozat példáiban a vörös/piros, kék és zöld mint a metonímia eszközei jelentős kulturális üzenettel bírnak az őket tartalmazó szószerkezetek jelentésén felül, és a jelentésük kulturális-érzelmi aspektusát is elemezzük. Az összehasonlításhoz három forrásból származnak példák; az elemzésük azt támasztja alá, hogy különböző fogalmi metonímiák gyakran előfordulnak az angolban és a magyarban is. Az angol és a magyar idiómákat négy ekvivalencia-szempontra alapján hasonlítjuk össze azért, hogy feltárjuk, milyen mértékben ekvivalens a célnyelvi idióma a forrásnyelvvél, ha van egyáltalán ilyen ekvivalens. Az összehasonlítás révén alaposabb betekintést nyerhetünk abba, ahogyan ezen két nyelv működik a színnevek világában.

Introduction

My paper aims to compare a set of certain English and Hungarian colour-related idioms in terms of their use in order to prove (1) the existence of a tendency that these languages have different conceptual metonymies in colour-related idioms in many cases, at least in my examples, and (2) to discover the extent of equivalence between the English and Hungarian idioms. We will see that the Hungarian equivalent idiomatic expressions – if any – do not always apply the same colours to express the same metonymical meanings. In the present study the cognitive approach is adopted: idiomatic linguistic expressions and conceptual metonymies are differentiated, and cross-cultural variation in terms of the extent of equivalence is also analysed. To this end, the following steps have been planned:

In Chapter 1. the linguistic framework for how to analyse the examples is provided. The empirical parts are found in Chapter 2, which involves the colours selected, and the reasons for their selection are given. The idioms involving the colours red, blue, and green are listed and analysed under headings 2.1, 2.2. and 2.3., respectively. Their Hungarian equivalents are also provided if any, or their explanation will be given in Hungarian. Chapters 2. and 3. are based on my own research. Finally, in Chapter 3. the findings are summed up and the conclusion is drawn.

Chapter 1. The Linguistic Framework of this Paper

Webster's New World™ American Idioms Handbook has the following definition for idioms: “two or more words together that, as a unit, have a special meaning that is different from the literal meaning of the words separately”¹ (Webster's 2003: 49).

Since we intend to examine idioms from the cognitive point of view, the previous, traditional definition should be completed with the statement by Kövecses from his work, *Metaphor*: “The cognitive linguistic view of idioms shares with the traditional view that the meanings of idioms are not completely predictable, but it suggests that a large part of an idiom's meaning is motivated. There are at least three cognitive mechanisms that make the meanings of idioms motivated: (1) metaphor, (2) metonymy, and (3) conventional knowledge” (Kövecses 2010: 246). In this paper, however, I cover only conceptual metonymies and their linguistic expressions conveying such metonymical meanings.

Also in *Metaphor*, Kövecses offers the following definition of conceptual metonymy:” a situation in which a part of a domain (concept) is used to indicate

¹ That is what we bore in mind while selecting our samples, i.e. they include minimum compounds, or two-word examples.

another part within the same domain or the whole domain (concept) of which it is a part, or the other way round” (Kövecses 2010:108)

We will see that the Hungarian equivalents are very frequently collocations only. O’Dell and McCarthy define collocations this way: “A collocation is a combination of two or more words which frequently occur together” (O’Dell – McCarthy 2008: 6).

The selection of these three colours was somewhat difficult because of the abundance of both the colour names and colour-related idioms in English and Hungarian. Therefore, we selected them according to a neutral criterion: These are the primary colours in the additive mixing of colours Burnie 2000: 30): “In fact, just red, green, and blue can be added together to produce white. In various combinations, they will also make almost any other color. For this reason, they are known as the “additive primary colors””.

Another criterion of the selection of the colours was that we tried to select those colours that have several well-known connotations, just to mention a few: red is usually associated with danger, fire, passion; green with tranquillity, nature; blue with liberty, water, coolness, etc.

Chapter 2. Listing and Analysing English Idioms

This chapter includes three sets of the idioms of red, green and blue. I provided each idiom with a remark describing it in terms of the cognitive approach – in this case, the examples are all conceptual metonymies. These conceptual metonymies are seen from the English point of view, and it will be testified that Hungarian equivalents do not always use the same colours when they express metonymic messages. The Hungarian equivalents – if any – are also given; if Hungarian lacks any equivalent idiom, an explanation is provided. In Chapter 3, Table 1 sums up our observations regarding the extent of equivalence.

The idioms and their explanations/Hungarian equivalents are taken from the following sources: Webster’s New World™ American Idioms Handbook (hereafter: WNWAIH 2003); the “Idioms” section of the software version of Oxford Advanced Learner’s Dictionary 9th edition (hereafter: OALD 2015); the software version of Angol–magyar Akadémiai Nagyszótár 2003 (hereafter: AMNSz 2003). If the latter one did not contain any definitions, we formulated them, applying our native knowledge of Hungarian.

2.1. Red Idioms

2.1.1. Conceptual metonymy: Red as provocation

Linguistic expression: “a red rag to a bull”

“something that is likely to make somebody very angry”

(OALD 2015)

“vörös posztó a szemében” (AMNSz 2003).

The Hungarian equivalent has the same conceptual metonymy and idiomatic meaning as the English does, therefore their equivalence is complete.

2.1.2. Conceptual metonymy: Red as indicator of a recent event

Linguistic expression: “catch somebody red-handed”

“to catch somebody in the act of doing something wrong or committing a crime”

(OALD 2015)

“tetten érik/rajtakapják” (AMNSz 2003).

The Hungarian equivalent does not share the English conceptual metonymy, nor does it indicate any colours.

2.1.3. Conceptual metonymy: Red as indicator of cruelty, bestiality

Linguistic expression: “red in ,tooth and 'claw”

“involving opposition or competition that is violent and without pity *nature, red in tooth and claw*”

(OALD 2015)

“makacsul ellenáll” (My definition)

The Hungarian equivalent does not share the English conceptual metonymy. Hungarian has only a non-idiomatic collocation in this case, and does not indicate any colour.

2.1.4. Conceptual metonymy: Red as indicator of violating a rule

Linguistic expression: “run a (red) 'light, run the 'lights”

“(both especially North American English) (informal) to fail to stop at a red traffic light”. (OALD 2015).

“Átmegy a pirosra”

(My definition)

2.1.5. Conceptual metonymy: Red as indicator of anger or shame or embarrassment

Linguistic expression: “see 'red”

“(informal) to become very angry. *People who drop litter make me see red.*
(OALD 2015)
“haragra lobban, dühbe gurul, megdühödik” (AMNSz 2003).

The Hungarian equivalent does not share the English conceptual metonymy. Hungarian has only a non-idiomatic one-word equivalent (“megdühödik”) or some metaphorical idioms (“haragra lobban” [metaphrase: “to flash into anger”], “dühbe gurul” [metaphrase: “to roll into anger”]).

Linguistic expression: “turn red”

“1. (v) to become extremely embarrassed and blush; depending on context, can also mean to become extremely angry ♦ *She turned bright red when she opened the package with lacy underwear in front of her coworkers.* ♦ *My dad was so mad when I wrecked the car that he turned red in the face.*

2. (adj) blushing as a result of extreme embarrassment; often used with the verbs to *be*, *become*, *get*, and *turn* ♦ *He got red in the face when I asked about the broken window, so I know he did it.* ♦ *My boss became red in the face when I criticized her.*”

(WNWAIH 2003: 963-964)

“elvörösödik” (AMNSz 2003).

In the cases of 2.1.4. and 2.1.5., and “red carpet” in 2.1.8., the Hungarian equivalents have the same conceptual metonymies and idiomatic meanings as the English have, therefore their equivalence is complete.

2.1.6. Conceptual metonymy: Red as indicator of having fun

Linguistic expression: “paint the town ‘red”

“(informal) to go to a lot of different bars, clubs, etc. and enjoy yourself”
(OALD 2015)
“dárídózik, dorbézol”
(AMNSz 2003).

The Hungarian equivalent does not share the English conceptual metonymy. Hungarian has only non-idiomatic equivalents in this case, without indicating any colour.

2.1.7. Conceptual metonymy: Red as indicator of danger

Linguistic expression: “be in the ‘red”

“(informal) to owe money to your bank because you have spent more than you have in your account *The company has plunged \$37 million into the red. My account is \$100 in the red*”.

(OALD 2015)

“tartozása/deficitje van, ráfizetéses, veszteséggel dolgozik; rosszul megy neki” (AMNSz 2003).

The Hungarian equivalent does not share the English conceptual metonymy. Hungarian has mainly non-idiomatic collocations in this case, without any indication of colours.

2.1.8. Conceptual metonymy: Red as indicator of power

Linguistic expression: “red carpet”

“(nadj) special or royal welcome and attention. Alludes to the red carpet that is rolled out for royalty or dignitaries to walk on at special; often phrased as *the red carpet treatment* or *roll out the red carpet*. ♦ *You sure gave us the red carpet treatment when we came to visit. Thank you.* ♦ *I’m not expecting you to roll out the red carpet; I just need a place to sleep for the night.*”

(WNWAIH 2003: 964–965)

“vörös szőnyeg”

(My definition)

Linguistic expression: “red tape”

“(adj) excessive bureaucratic rules and regulations that often cause long delays; often expressed as *to get caught up in red tape* ♦ *There was so much red tape involved in trying to get our business loan, we thought we’d never get it.*”

(WNWAIH 2003: 965–966)

“bürokrácia”

(AMNSz 2003).

The Hungarian equivalent does not share the English conceptual metonymy. Hungarian has only a non-idiomatic one-word equivalent, which does not indicate any colours.

2.2. Blue Idioms

2.2.1. Conceptual metonymy: blue as indicator of infrequency

Linguistic expression: “once in a blue ‘moon”

“(informal) very rarely”

(OALD 2015)

“néha, hébe-hóba”

(AMNSz 2003).

2.2.2. Conceptual metonymy: blue as indicator of protesting against something

Linguistic expression: “scream blue ‘murder’ (*British English*)

“to scream loudly and for a long time, especially in order to protest about something” (OALD 2015)

“arénázik valami miatt”

(My definition)

2.2.3. Conceptual metonymy: blue as indicator of danger

Linguistic expression: “between the ,devil and the ,deep blue ‘sea”

“in a difficult situation where there are two equally unpleasant or unacceptable choices”

(OALD 2015)

“két tűz között”

(AMNSz 2003).

In the cases of 2.2.1., 2.2.2., and 2.2.3., the Hungarian equivalents do not share the English conceptual metonymies. Hungarian has idiomatic equivalents with no such conceptual metonymies in these cases.

2.2.4. Conceptual metonymy: blue as indicator of an effort in vain

Linguistic expression: “do something till you are blue in the ‘face”

“(informal) to try to do something as hard and as long as you possibly can but without success

You can argue till you’re blue in the face, but you won’t change my mind.”

(OALD 2015)

“(addig csinál vmit) amíg belekékül”

(AMNSz 2003).

The Hungarian equivalent shares the English conceptual metonymy. Hungarian has an idiomatic equivalent with the same conceptual metonymy in this case.

2.2.5. Conceptual metonymy: blue as indicator of the sky

Linguistic expression: “a bolt from the 'blue”

“an event or a piece of news which is sudden and unexpected; a complete surprise *Her dismissal came as a bolt from the blue.*”

(OALD 2015)

1. “out of the 'blue unexpectedly; without warning *The decision came out of the blue.*”

(OALD 2015)

2. “derült égből”

(AMNSz 2003);

(villámcsapásként, megrázó váratlansággal, mint derült égből a villámcsapás; my definition)

The Hungarian equivalent shares the English conceptual metonymy. Hungarian has an idiomatic equivalent with the same conceptual metonymy in this case, but lacks the name of the colour.

2.2.6. Conceptual metonymy: blue as indicator of the police

Linguistic expression: “the boys in 'blue”

(*informal*) the police”

(OALD 2015)

“a zsaruk”

(My definition)

The Hungarian equivalent does not share the English conceptual metonymy. Hungarian has a slang term with no such conceptual metonymies in this case.

2.2.7. Conceptual metonymy: blue as indicator of cold weather or lack of air due to choking

Linguistic expression: “turn blue”

“(v) to be extremely cold; to have extreme difficulty breathing as a result of choking or coughing, or have trouble catching one’s breath because of laughter. This may literally refer to becoming blue from cold temperatures, lack of circulation, or lack of oxygen. ♦ *It’s so cold outside today. I’m turning blue!* ♦ *That comedian made us laugh so hard we were turning blue.*” A példamondatokat korábban dűtötte.

(WNWAIH 2003: 967–968)

“elkékül (hidegtől)”

(My definition)

In this sense, the Hungarian equivalent shares the English conceptual metonymy. Hungarian has an idiomatic equivalent with the same conceptual metonymy in this case, retaining the name of the colour.

“dől a nevetéstől”
(My definition)

In this sense, the Hungarian equivalent does not share the English conceptual metonymy. Hungarian has an idiomatic equivalent without the conceptual metonymy seen in the English equivalent, and lacks the name of the colour.

2.2.8. Conceptual metonymy: blue as indicator of sadness

Linguistic expression: “the blues”

“(n) sadness, melancholy, or depression; often phrased *have the blues or get the blues* ♦ *I don't know why, but I just have the blues today.* ♦ *Cold weather always gives me the blues.*”

(WNWAIH 2003: 969)

“rossz hangulat”

(AMNSz 2003).

The Hungarian equivalent does not share the English conceptual metonymy. Hungarian has an idiomatic equivalent without the conceptual metonymy seen in the English equivalent, and lacks the name of the colour.

Linguistic expression: “sing the blues”

“(v) to feel sad, melancholy, or regretful, often about lost love, but also other situations that cause regret; usually said in the continuous form (*singing*) ♦ *Man, since my girlfriend left, I've been singing the blues.* ♦ *Chris, if you don't start studying for your exams you're going to be singing the blues.* *Note:* This idiom alludes to *blues music*, also called *the blues* - a type of African-American folk music and jazz that's characterized by a melancholy beat and a focus on mournful events.”

(WNWAIH 2003: 969–970)

“sötétén látja a világot”

(My definition)

The Hungarian equivalent does not share the English conceptual metonymy. Hungarian has an idiomatic equivalent without the conceptual metonymy seen in the English equivalent, and lacks the name of the colour, but includes a hue (sötét – dark).

2.2.9. Conceptual metonymy: blue as indicator of rapidness

Linguistic expression: “talk a blue streak”

“to talk without ceasing, to talk a lot. Alludes to creating a streak of lightning from talking so fast and continuously. ♦ *That woman can talk a blue streak. Once she starts it's impossible to get her to stop.*”

(WNWAIH 2003: 970–971)

“be nem áll a szája”

(My definition)

The Hungarian equivalent does not share the English conceptual metonymy. Hungarian has an idiomatic equivalent without the conceptual metonymy seen in the English equivalent, and lacks the name of the colour as well.

2.2.10. Conceptual metonymy: blue as indicator of being well on in years

Linguistic expression: “blue hair”

“(n) an elderly woman whose hair dyes makes her hair turn a blue shade ♦ *Did you see all the blue hairs playing the slot machines in Las Vegas?* ♦ *Everyone came to thereunion, from infants to the bluehairs.*”

(WNWAIH 2003: 971)

“idősebb hölgy”

(My definition)

2.2.11. Conceptual metonymy: blue as indicator of manual labour

Linguistic expression: “blue-collar”

“(adj) describes a person who does factory work or manual labor and traditionally wears a blue work shirt or blue coveralls with a blue collar; also *blue-collar job* and *blue-collar neighborhood* ♦ *Our neighborhood was all blue-collar workers.* ♦ *Blue collar jobs are declining while public service jobs are on the increase.*”

(WNWAIH 2003: 971–972)

“fizikai (dolgozó)”

(My definition)

2.2.12. Conceptual metonymy: blue as indicator of loyalty

Linguistic expression: “true blue”

“(adj) very loyal, staunch, and trustworthy ♦ *As a friend, she's true blue. You can always depend on her.*”

(WNWAIH 2003: 972)

“hűségés”

(My definition)

In the cases of 2.2.10., 2.2.11., and 2.2.12., the Hungarian equivalents do not share the English conceptual metonymies. Hungarian has non-idiomatic collocations as equivalents without the conceptual metonymies seen in the English equivalents, and lack the names of the colours as well.

2.3. Green Idioms

2.3.1. Conceptual metonymy: green as indicator of the state or condition of alluring

Linguistic expression: “the grass is (always) greener on the other side (of the fence)”

“(saying) said about people who never seem happy with what they have and always think that other people have a better situation than they have”

(OALD 2015)

“A szomszéd kertje mindig zöldebb.”

(My definition)

The Hungarian equivalent shares the English conceptual metonymy. Hungarian has an idiomatic equivalent with the name of the same colour as well.

2.3.2. Conceptual metonymy: green as indicator of being envy

Linguistic expression: “green with 'envy”

“very jealous”

(OALD 2015)

“sárga az irigységtől”

(AMNSz 2003).

The Hungarian equivalent does not share the English conceptual metonymy. Hungarian has an idiomatic equivalent with the name of another colour (sárga – yellow).

2.3.3. Conceptual metonymy: green as indicator of the skill of gardening

Linguistic expression: “have a green thumb”

“to have a skill or talent for growing plants easily and successfully ♦ *My mother has such a green thumb. Her plants always look so healthy.*”

(WNWAIH 2003: 974–75)

“ért a növényekhez, kertésznek született”

(AMNSz 2003).

The Hungarian equivalent does not share the English conceptual metonymy. Hungarian has idiomatic equivalents without any indication of colours.

2.3.4. Conceptual metonymy: green as indicator of approval

Linguistic expression: “get the green light”

“to get approval to go ahead with a plan or project. Refers to the color green on a traffic light signaling one to go. ♦ *We finally got the green light on our home loan, so we can buy the house.*”

(WNWAIH 2003: 976)

“zöld útja van”

(My definition)

The Hungarian equivalent shares the English conceptual metonymy. The Hungarian equivalent has the same idiomatic meaning, which retains the same colour.

2.3.5. Conceptual metonymy: green as indicator of feeling sick

Linguistic expression: “green around the gills”

“sick; nauseated ♦ *After an hour on the boat I was really green around the gills. Note: Gills is an old word for the area around the mouth.*”

(WNWAIH 2003: 976)

“fehér, mint a meszelt fal”

(My definition)

The Hungarian equivalent does not share the English conceptual metonymy. The Hungarian equivalent has the same idiomatic meaning, but does not identify any specific colour, just generally refers to a really bad facial complexion.

Chapter 3. A Chart on Equivalence

Chart 1. The Extent of Equivalence of English and Hungarian Idioms

	English	Hungarian Equivalent Idiom	Hungarian equivalent idiom retaining the colour from the English equivalent	Hungarian equivalent idiom including a colour different from the one included by the English equivalent
1.	a red rag to a bull	YES	YES	NO
2.	catch somebody red-handed	YES	NO	NO
3.	red in tooth and claw	YES	NO	NO
4.	run a (red) light, run the lights	YES	YES	NO
5.	paint the town red	YES	NO	NO
6.	be in the red	YES	NO	NO
7.	see red	YES	NO	NO
8.	turn red	YES	YES	NO
9.	red carpet	YES	YES	NO
10.	red tape	NO	NO	NO
11.	between the devil and the deep blue sea	YES	NO	NO
12.	do something till you are blue in the face	YES	NO	YES
13.	once in a blue moon	YES	NO	NO
14.	scream blue murder	YES	NO	NO
15.	a bolt from the blue	YES	NO	NO
16.	the boys in blue	YES	NO	NO
17.	out of the blue	YES	NO	NO
18.	turn blue	YES	NO	YES/NO
19.	the blues	YES	NO	YES
20.	sing the blues	YES	NO	YES
21.	talk a blue streak	YES	NO	NO
22.	blue hair	YES	NO	YES
23.	blue-collar	YES	NO	NO
24.	true blue	YES	NO	NO
25.	the grass is (always) greener on the other side (of the fence)	YES	YES	NO
26.	green with envy	YES	NO	YES
27.	have a green thumb	NO	NO	NO
28.	get the green light	YES	YES	NO
29.	green around the gills	YES	NO	YES

Chart 1. consists of four columns: the left-hand column, English Idioms, has a list of idioms used in English; next are Hungarian Equivalent Idioms, where I indicate whether the English idioms have idiomatic Hungarian equivalences; the middle column indicates whether the Hungarian equivalent idioms retain the colours of the English equivalents. The right-hand column shows whether Hungarian equivalent idioms include a colour different from the ones included by the English equivalents.

As Chart 1. shows, there are four possible answer patterns:

- YES YES NO – there is a Hungarian equivalent in terms of colour and idiomatic meaning: 6 English idioms
- YES NO NO – there is no Hungarian equivalent in terms of colour: 15 English idioms
- YES NO YES – there is a Hungarian equivalent but with different colour in the Hungarian idiom: 7 English idioms
- NO NONO – there is no Hungarian equivalent: 2 English idioms

On the basis of this set of 29 English idioms it can be seen that only 6 English idioms have complete Hungarian equivalents – by complete I mean equivalence in terms of colour and idiomatic meaning as well. These Hungarian equivalents are English loan expressions, hence the complete equivalence.

What we can also see is that English uses red, blue and green more frequently to express conceptual metonymies than Hungarian does. This is what we can observe in the case of 15 English idioms. The Hungarian equivalents do not even include any colours, but, apart from that, they do have idiomatic meanings. Turn blue, however, is a borderline idiom in the sense that it has two meanings, and only one of its Hungarian meanings retains the English idiom's name of colour.

In the case of 7 English idioms, Hungarian ones apply different colours: this is due to the culturally different connotations attached to colours.

There are 2 English idioms with no kinds of idiomatic equivalence in Hungarian; only explanations can render these English idioms in Hungarian.

Conclusion

I must formulate my conclusion with much care. Obviously, an analysis based on 29 pairs of idioms will not enable me to draw a conclusion that may be unquestionable in terms of two languages. However, the data gained through my analyses prove my assumption, i.e. the existence of a tendency that English and Hungarian have different conceptual metonymies in colour-related idioms in many of the cases I have analysed.

By means of my chart we may have a cross-cultural insight as to how English and Hungarian use colours in some of their idioms. We may see that complete equivalence between English and Hungarian idioms is relatively rare. It is more frequent, however, that there are several Hungarian equivalent idioms including no colours, although many Hungarian equivalent idioms have different colours in their linguistic expressions. Only two English idioms have no identification among their Hungarian equivalents.

On the basis of my observations, I can draw the conclusion that each language implies a distinct way of looking at the universe, and segmenting the objects surrounding its speakers. Being aware of this segmentation, we may facilitate teaching and learning a foreign language as well, through making students more sensitive to the different mindset of the speakers of the foreign language.

References

- Burnie, David (2000): *Light. Eyewitness*. DK Publishing, Inc. 30.
- Felicity O'Dell, Michael McCarthy (2008): *English Collocations in Use*. Cambridge University Press, 6.
- Hornby et al. *Oxford Advanced Learner's Dictionary 9th edition [Software]*. © Oxford University Press, 2015.
- Kövecses, Zoltán (2010): *Metaphor. A Practical Introduction*. Second Edition. Oxford University Press, 108, 246.
- Ország et al. eds. *Angol–Magyar Akadémiai Nagyszótár (English–Hungarian Dictionary) [Software]* Akadémiai Kiadó, 2003.
- Webster's New World™ American Idioms Handbook, pdf, https://kisslibrary.com/book/C54F36D17A0D1F666AD6?utm_source=o6-rdl2-a-0625_3-2&utm_medium=banner&utm_campaign=newtraf&search=Webster%27s+New+World+American+Idioms+Handbook&x=3246356

SZERZŐI ADATOK

Béla Lukács, Part-time instructor
University of Nyíregyháza, Department of English Language and Culture
lukacsbela@vipmail.hu



MAKSZIM GYÖRGYNÉ NAGY TÍMEA

A VÁLLALKOZÁSI TÉRSZERKEZETET KÖZÉPPONTBA ÁLLÍTÓ TELEPHELYELMÉLETEK KRITIKAI ÉRTÉKELÉSE

Absztrakt

A vállalkozási térszerkezet kutatása a gazdasági téren belül a vállalkozási struktúra és a területi folyamatok kapcsolatának elemzésére irányul. A térszerkezet kutatása régi témája a közgazdasági elemzéseknek, de az 1980-as, '90-es évek óta fokozottan került a figyelem középpontjába. A gazdasági folyamatok alakításában, a gazdasági térben megnyilvánuló egyenlőtlenségek befolyásolásában fontos szerepet töltenek be a vállalkozások. A vállalkozások térszerkezet-alakítását befolyásoló tényezők közül az egyik legfontosabb a telephely megválasztása. Éppen ezért tanulmányom középpontjába azokat a fontosabb térgazdaságtani és térszerkezeti elméleteket állítottam, amelyek jelen témához leginkább igazodnak. A vállalkozási szempontú területi különbségek vizsgálatának múltbeli és jelenkori eredményei hatással lehetnek mind a gazdasági fejlődést meghatározó tényezőkre, mind pedig a vállalkozási szerkezetben fellépő problémák kezelésére. Ahhoz, hogy a kedvezőtlen folyamatokat befolyásolni tudjuk, ismerni kell a meghatározó okokat és mechanizmusokat, amelyek többsége a múltban gyökerezik. Csak így hozhatunk releváns döntést a beavatkozások irányáról és mértékéről. Ehhez pedig, úgy gondolom, elengedhetetlen a térgazdaságtani elméletek egyik meghatározó részét képező telephely-elméletek komplex, rendszerszemléletű és kritikai értékelése.

Abstract

The research of entrepreneurial spatial structure is directed to analysing the relationship between the entrepreneurial structure and the territorial processes within the economic space. The research of spatial structure is an old topic of the economical analysing, but since '80s and '90s become the focus of attention. Enterprises play an important role in forming economical processes, influencing economic space. One of the most important factors affecting spatial structure of enterprises is the choice of sites. That's why in my study I focus on the most important economics and spatial structure that are the best suited to this topic. The past and present result of the study of territorial differences in entrepreneurship may have an impact on both the factors determining economic development and the management of problems in the business structure. In order to influence unfavorable processes, we need to know the determining causes and mechanism, most of which are rooted in the past. Only this way we can make a relevant decision on the direction and degree of interventions. For this I think it's essential to have a complex, systematic and critical evaluation of site theories that are decisive part of the field of economics theory.

1. Bevezetés

A térben megnyilvánuló folyamatok vizsgálata a folyamatosan változó gazdasági körülmények tükrében minden időben aktuális, különösen a gazdaság egyes szereplőinek, a gazdaságpolitika irányvonalát meghatározó szereplőknek, de a közvetett kapcsolódások miatt a más témák iránt érdeklődők számára is. A vállalkozások szerepe a területi folyamatok alakulásában a tér és a területiség „újrafelfedezésének”, a globalizálódásnak, ezzel párhuzamosan a lokális tényezők előtérbe kerülésének, valamint a gazdasági, társadalmi feszültségek kiéleződésének köszönhető.

A térgazdaságtan és a térszerkezet szakirodalmá oly mértékben szerteágazó és széles körű, hogy a tanulmány kereteit lényegesen meghaladó feladat lenne valamennyi területét akárcsak érintőlegesen is bemutatni. Erre a feladatra nem is vállalkozom, sokkal inkább a térgazdaságtani és térszerkezeti elméleteknek a tanulmány céljához igazodó szintetizálására. Célom a témához kapcsolódó legfontosabb alapfogalmak meghatározása, részletesen kitérve a területi egyenlőtlenségek fogalmi kereteire. Fontosnak tartom nemzetközi és hazai szakirodalom alapján a kutatási területtel összefüggésbe hozható telephelyelméletek áttekintését, rendszerezését, összehasonlító, kritikai értelmezését. Az elméleti háttér forrásául a témakör meghatározó és méltán elismert nemzetközi és hazai szakkönyvei, folyóiratokban megjelent szakcikkei és egyéb tudományos művek szolgáltak, amelyek elérésében nagy segítséget nyújtottak a hazai könyvtárak katalógusai mellett a világhálón elérhető adatbázisok, online szolgáltatások (Palgrave Macmillan, Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet [OECD], Econlit, EBSCO, Science Direct, JSTORE).

2. Az egyenlőtlenségi kulcsfogalmak definiálása

Az egyenlőtlenség a dolgok létezésével összefüggő tulajdonság, amely annyiban térbeli és időbeli, amennyiben a dolgok térben és időben léteznek. Az országok, régiók, területegységek gazdagsága, szegénysége, fejlettsége, elmaradottsága régóta a közgazdaságtan alapkérdései közé tartozik, éppen ezért minden időben aktuális kérdéseket tartogatnak a területi elemzések számára. Bár már a Római Szerződés is elkötelezte magát a területi egyenlőtlenségek csökkentése mellett, a területi különbségek mérséklésének és vizsgálatának igénye igazán az 1980-as években erősödött fel az Európai Unióban. A 20. század második felében tapasztalható nivellálódási trend ellenére azonban a területi tagoltság, a polarizáció magas szintje jellemző világméretben, az országok jelentős részében, sőt a regionális terekben is. Az Európai Unióhoz újonnan csatlakozó országok mindegyikében szélsőséges és egyre növekvő területi egyenlőtlenségekkel találkozunk.

A térbeliség vizsgálata során meg kell különböztetni a területi különbség, a területi differenciáltság, valamint a területi egyenlőtlenség fogalmakat. A területi különbség mennyiségi és/vagy minőségi eltérésre, a differenciáltság mennyiségi eltérésre, az egyenlőtlenség pedig minőségi eltérésre utal. Emellett a differenciáltság valamely jelenség térben különböző előfordulására utal, míg az egyenlőtlenség azokra a jellemzőkre fókuszál, amelyek társadalmi értéktartalommal bírnak (Nemes Nagy 2005). Így a természetföldrajzi eltérések (pl. az egyes tájegységek talajadottsága) csak differenciáló, tagoló tényezőnek számítanak, a jövedelmi vagy munkanélküliségi eltérések azonban már egyenlőtlenségnek minősülnek. A területi folyamatok közgazdasági vizsgálata hozta be az egyenlőtlenség alapkategóriái közé a diverzifikáció és a koncentráció fogalmát. A diverzifikáció a tevékenységek nemzetgazdaságon vagy vállalaton/vállalkozásokon belüli kibővülésének folyamata. A koncentráció pedig összpontosulást, tömörülést jelent. Alapvető különbség még a két fogalom között, hogy a diverzifikáltságot minőségi (sokféleség) tömörülés, a koncentrátságot pedig mennyiségi tömörülés jellemzi. A területi egyenlőtlenségek vizsgálata során megkülönböztetünk állapot és tartam jellegű fogalmi meghatározásokat. Így állapotjellemzőként használjuk a differenciáltság, kiegyenlítetttség fogalmakat, míg a térben vagy időben való hosszúságot kifejező, tartamra utaló kategóriát képeznek a differenciálódás és kiegyenlítődésszavak.

A térbeliség, területi differenciáltság, területi koncentráció olyan fogalmi kategóriák, amelyek multidiszciplináris szemléletet követelnek. A térrel kapcsolatos sajátosságok, törvényszerűségek vizsgálata jóval hamarabb megjelent a természettudományos gondolkodásban, mint a társadalomtudományok területén. A területiség és a térbeliség problémája az 1900-as évek elején nem tartozott – és még ma sem – a közgazdaságtudomány fő áramának témakörei közé, míg a természettudományok ekkor már a térrel kapcsolatos törvényszerűségeket tudományos alapokon elemezték. A hagyományos közgazdaságtan modellszerű gondolkodása ekkor még nem tette lehetővé a tér szerkezetét befolyásoló közgazdasági tényezők mélyreható vizsgálatát. Napjainkra azonban számos kutatás foglalkozik a gazdasági tér problémájával, sőt a területi különbségek következményeinek vizsgálata mára már nemzetgazdasági és politikai szintű kérdéssé nőtte ki magát.

Magyarországon a területi differenciáltság többféle íve figyelhető meg. A hagyományosnak tekinthető kelet-nyugat éles eltérése mellett ma már észak-dél, Budapest-vidék, centrum-periféria különbségekkel, sőt a határmentiséggel mint differenciálódási dimenzióval is számolnunk kell.

3. A területi egyenlőtlenséget vizsgáló elméletek szintetizálása

Jelen tanulmányban azokra a telephelyelméletekre összpontosítok, amelyek a területi különbségek vállalalkozási szerkezettel összefüggő ok-okozati kapcsolatait

világítják meg, szem előtt tartva a hazai konkrét vizsgálat lehetőségeit. Ezen belül is az egyes elméleteknek csak a kutatás szempontjából releváns elemeit összegzem és értékelem. A területi egyenlőtlenségek feltárása a legtöbb tanulmányban a jövedelemkülönbségek vizsgálatával indul. Ennek alapját a 70-es évektől kibontakozó regionális konvergenciaprogramok alapkérdése jelenti, amely arra keresi a választ, hogy a gazdasági fejlődés hatására növekednek vagy csökkennek a jövedelemkülönbségek az országok, a régiók között. Mindez számos tanulmányban képezi a vizsgálat tárgyát, így többek között Nemes Nagy (1987, 2006), Major (2001), Lengyel és Rechnitzer (2004) munkáiban.

A területi egyenlőtlenségekkel összefüggésbe hozható elméleteket (modelleket) Capello (2009) nyomán két nagy csoportra osztottam:

Telephelyelméletek: a gazdaság egységeinek térbeli elhelyezkedésével és működésével foglalkoznak, a gazdasági tevékenységek elhelyezkedését elemezve tárják fel a gazdasági térszerkezet és a munkamegosztás térbeli rendjét.

Növekedésméletek: a különböző földrajzi területek gazdaságának eltérő ütemű növekedésével, valamint a területi jövedelemegyenlőtlenségek vizsgálatával foglalkoznak.

A telephelyelméletek és a növekedésméletek azonban össze is kapcsolódhatnak, tehát a két elméleti kategóriát nem lehet mereven elhatárolni egymástól. A két elmélet kapcsolata figyelhető meg például Krugman, Smith vagy akár Lasuén elméletében. A tanulmány terjedelmi korlátaira tekintettel a következőkben kizárólag a vállalkozások mint gazdasági egységek telephelyválasztási szempontjait középpontba állító telephelyelméleteket vizsgálom.

4. Telephelyelméletek

A piacgazdaságok fejlődését, a térbeli jellemzők változását a telephelyelméletek is megpróbálták magyarázni, ezért az egyes elméletek kialakulása összefonódik a gazdasági fejlődés szakaszaival. A telephelyelméletek fejlődését a gazdasági növekedés főbb szakaszainak megfelelően, a Kondratyev-cikluselmélet alapján tekintem át (Káposzta 2007).

Kondratyev az 1920-as években az ármozgások statisztikai elemzésével vizsgálta a gazdasági fejlődés szakaszait. Elméletében négy fejlődési szakaszt különített el, melyeket más-más technikai-technológiai innovációk indítottak el, az ötödik ciklus pedig napjainkban is zajlik. Egy ciklust mindig valamilyen innováció indít el, amely gazdasági-társadalmi jóléti szerepén túl a gazdaság térbeli rendjét is alapvetően megváltoztatja, így a telephelyválasztás szempontjaira is hatással van (Káposzta 2007). Kondratyev nagy érdeme, hogy elméletében szemléletesen érzékelteti az innováció gazdasági növekedésre kifejtett hatását.

A telephelyelméletek fejlődése követi a gazdasági növekedést, így a Kondratyev-ciklusoknak megfelelő periódusokra tagolható. Ezzel összhangban a telephelyelméletek fejlődése is öt egymást követő fejlődési szakaszra bontható.

Az első szakasz a 19. század első harmadára tehető, és Thünen munkásságához köthető, aki rávilágított a mezőgazdasági tevékenységek térbeli elhelyezkedésére, szerkezetére. A mezőgazdasági termékek előállításának földrajzi elhelyezését a termelésből elérhető jövedelemmel és a szállítási költségekkel hozta összefüggésbe, és ez alapján határozta meg az optimális termelési zónák elhelyezkedését és az azokhoz kapcsolódó termékek jövedelmezőségét. Annak ellenére, hogy Thünen elméletében igen leegyszerűsített – a reálgazdaságban elképzelhetetlen – feltételekkel élt (külpiactól mentes, zárt nemzetállam, egyetlen piacot jelentő várossal egy egyenletes termékenységű síkság közepén), korszakalkotó gondolatokat fogalmazott meg a területi gazdaságtan területén. Legnagyobb érdeme a gazdasági tevékenységek térbeli elhelyezkedését befolyásoló, a szétszórtság, valamint a koncentráció irányába ható erők számbavétele (Thünen 1921). A gazdasági aktivitás szóródását okozó tényezőket centrifugális erőknek tekintette, így például a városban a nyersanyagok árai lényegesen magasabbak, mivel szállítási költséggel terheltek. Kitéüntetett szerepet tulajdonított a városban koncentrálódó munkaerő, illetve fogyasztópiac hatékonyságának. Thünen ugyan még nem nevezte ezeket a hatótényezőket centrifugális és centripetális erőknek, de elméleti rendszere ennek teremtette meg az alapját. Aktív munkássága idején kortársai sem figyeltek fel rá, de elmélete a II. világháborút követően jelentős hatást gyakorolt a térgazdaságtan gondolkodóira. Az utókorra gyakorolt nagy hatása többek között azzal magyarázható, hogy elméletében megjelenik a neoklasszikus közgazdaságtan egyensúlyi elképzelése, a határelemzés, a határtermelékenység és a földjáradék fogalma, elemzési módszere. Modellje tökéletes versenyt feltételez. Az általa bevezetett pontszerű térbeli piac révén lehetővé vált a távolság és a tér beemelése a közgazdasági modellekbe, ezáltal a térbeli egyensúly kérdéseinek vizsgálata.

A második szakasz az ipari forradalmak idejére, illetve a 20. század első évtizedeire tehető, amikor az ipari telephelyelméletek voltak kibontakozóban. Legjellegesebb kidolgozói Weber, Christaller, Ohlin, Palander, Hoover és Hoyt, akik az ipari üzemek telephelyeinek elhelyezkedését úgy próbálták meghatározni, hogy közben a termelési költségek minimálisak legyenek.

A 20. század elején a közlekedés dinamikus fejlődésnek indult, melynek hatásaként a nagy szállítási költségigényű iparágak telephelyválasztási lehetőségei rugalmasabbá váltak. Weber (1909) arra kereste a választ, hogy hogyan lehet a nagyobb profit elérése érdekében csökkenteni a szállítási költségeket optimális telephelyválasztással. Feltételezett modelljében a telephelyválasztást az input és az output szállítási költségének egymáshoz való viszonya határozta meg. Modelljéhez két mutatószámot is alkotott: az anyagindexet és a telephelysúlyt. A mutatószámok

alapján, ha a termeléshez szükséges anyagok fajlagos beszállítási költsége a nagyobb, akkor a nyersanyagleőhelyhez, ha pedig a késztermék fajlagos elszállítási költsége a nagyobb, akkor a fogyasztói piachoz kell közelebb települnie az ipari termelőszervezetnek (Rechnitzer 1990). Weber modellje szerint az iparvállalat optimális telephelye a tér minimális szállítási költséget eredményező pontján jelölhető ki (Káposzta 2007). Az egyes termelési tényezők elhelyezkedésének megfelelő pontok (telephelyek) köré isodopan-vonalak rajzolhatók, melyeknek minden egyes pontja azonos szállítási összköltséget takar. A szállítási minimumponttól távolodva egyre nagyobbak a költségek. Weber szerint azonban a szállítási minimumponttól az alacsony munkabéreköltségek, valamint a gazdasági agglomerációk is eltéríthetik a telephelyet. Nagy érdeme, hogy a telephelyelméletek kidolgozói közül ő foglalkozott először a költségtér és az agglomeráció gondolatával, gazdasági döntéseket befolyásoló szerepével (Illés 2008). Weber elmélete ennek ellenére több hiányossággal bírt, melyek legfontosabbjai a következők:

- A telepítési tényezők egymás utáni és nem együttes vizsgálata;
- A szükséglet, a fogyasztás, a verseny és a monopóliumok figyelmen kívül hagyása;
- Eltekintett lényeges telepítő tényezőktől: kizárólag a költség-oldalt vizsgálta;
- A szállítási költségeket lineárisan növekvőnek tartotta;
- Statikus jelleg: a technológia, a külső környezet változásait figyelmen kívül hagyta.

A korszak másik jeles képviselője Christaller (1933), aki a lokalizált nyersanyag és munkaerőforrás helyett a keresletet, az árpolitikát és a térbeliséget helyezte egyensúlyelméletének középpontjába (Király 2009). Fő műve az 1933-ban megjelent *Die zentralen Orte in Süddeutschland* című könyve, melyben a központi helyek elméletét dolgozta ki. Modelljében egy hierarchián alapuló településrendszert képzelt el piaci funkciójuk alapján. Az egyes térségeket az adott termék, szolgáltatás iránti kereslet szintjének és szerveződési formájának megfelelő központból látják el. Így jut el a települések egyes hierarchiaszintjeinek megállapításáig.

Elméletében több egyszerűsítő feltétellel élt:

- A tér homogén;
- A népesség és az erőforrások eloszlása egyenletes;
- Az emberek szükséglete, vásárlóereje és jövedelme megegyezik;
- Az utazás költsége csak a távolságtól függ;
- A közlekedés körülményei a tér minden irányából megegyeznek;

- A termelők profitmaximalizálásra, a fogyasztók egyéni hasznuk maximalizálására törekednek, informáltságuk tökéletes, és nem törekednek specializálódásra.

A modell szerint a tökéletes lefedettség úgy biztosítható, ha hatszög alakú ellátási körzeteket hozunk létre, melyben a települések egymástól azonos távolságra helyezkednek el (Kolars–Nystuen 1974). Elméletének legsarkalatosabb pontját a körzetnagyságok tökéletes hierarchiába sorolása jelenti. Bár a modell számos olyan feltételezésre épül, melyek erős absztrakciót kívánnak meg, a településhálózat fejlesztésére vonatkozó gyakorlati törekvésekre nagy hatást gyakorolt.

A két világháború közé eső harmadik korszak legjelesebb képviselői Lössch és Hotelling, akik a telephelyválasztásnál a bevételek maximalizálását tartották szem előtt. Kutatásaik során a termelői oldal helyett a fogyasztás jellemzőire helyeztek nagyobb hangsúlyt.

Lössch (1940) egy térbeli egyensúlyelmélet kidolgozására tett kísérletet monopolhelyzetektől és állami beavatkozásoktól mentes környezetben. Elmélete a korábbi elméletekhez képest újszerűnek tekinthető abból a szempontból, hogy nem egyedekben, hanem komplex struktúrákban gondolkodott, illetve az árakat és a piaci viszonyokat belső, endogén tényezőknak tekintette. Modelljében (Smith 1971) azonos természeti adottságokkal rendelkező, egyenletes népsűrűségű síkságot, valamint térbeli korlátoktól mentes szállítási lehetőségeket feltételezett.

Nagy érdeme a gazdasági tér fogalmának meghatározása és a fizikai tértől való elkülönítése. A gazdasági tér a gazdasági és piaci kapcsolatok összességének térbeli vetülete, amely az adott földrajzi területet hézagmentesen lefedő hatszög alakú hálók formájában jelenik meg. Véleménye szerint a Thünen modelljében megjelenő kör alakú piaci körzetek nem fedik le tökéletesen a teret, mivel az újabb és újabb vállalkozások megjelenésével összenyomódnak, és végül hatszög alakúvá válnak. Az így létrejövő hatszög alakú struktúrák már képesek biztosítani a hézagmentes lefedettséget. A telephelyek és hálózataik térbeli eloszlása az árak és a kereslet-kínálat törvényszerűségei alapján nagyjából szabályos gazdasági teret hoznak létre. A térbeli egyensúlyi automatizmusokat a bevételek maximalizálására való törekvés, mint vállalkozói motiváció mozgatja.

A telephelyelméletek továbbfejlesztését jelentette Ohlin munkássága, aki a nemzetközi kereskedelem bekapcsolásával fogalmazta meg az 1934-ben ismertté vált tételében, hogy eltérő tényezőellátottságú országok egymás közötti kereskedelme esetén az országok olyan termékek gyártására és kivitelére törekednek, amelyek az adott országban relatíve bőségesen rendelkezésre álló tényezőt igénylik intenzíven. Így a tényezőárak kiegyenlítődnek az országok között (Szentés 1999).

Palander (1935, 1936) elméletében a piac térben való helymegválasztására hívta fel a figyelmet, továbbá kitért az ár meghatározás módszereire, valamint a vállalkozások közötti verseny elemzésére is.

Erre az időszakra tehető Hoover munkássága is, aki Weber modelljére építkezve, telephelyelméletében központi szerepet tulajdonított az urbanizáció kérdésének és következményeinek. Ebből adódóan modelljét az agglomerációs elméletekhez tartozónak tekintjük (Bekele–Jackson 2006). Hoover a telephelyválasztás három „alapkövének” a természeti erőforrásokból fakadó előnyöket, a térbeli koncentráció gazdaságosságát, valamint a szállítási és kommunikációs költségeket tekintette (Hoover–Giarratani, 1999). Erre a három alapkőre vezette vissza a gazdasági egységek (vállalkozások, háztartások, közszolgálati egységek) telephelyválasztási szempontjait, melyek valójában három piaci elégtelenséget (tökéletlenséget) takarnak:

- A természeti erőforrások tökéletlen mobilitását, azaz immobilitását;
- Egyes funkciók tökéletlen feloszthatóságát, azaz a szolgáltatások térben való koncentrálódását (lokális externhatásokként való megjelenését); illetve
- A termékek és szolgáltatások tökéletlen mobilitását.

E három mérlegelési szempont fontosságát alapvetően a tevékenység jellege határozza meg. Piaci elégtelenségekre vonatkozó gondolatai ma is nagy hatással vannak a térgazdaságtan gondolkodóira.

A korszak másik jeles képviselője Hoyt, aki modelljében a városszerveződés alapjait vetette meg (Capello 2007). Elméletének kiinduló pontja, hogy a főbb közlekedési útvonalak jelentős vonzerővel bírnak, így ezek metszéspontjában alakulnak ki a városközpontok üzleti, kereskedelmi egységei. A központtól távolodva helyezkednek el a főbb ipari egységek. Hoyt körzeti modellje egy városi földhasználati, illetve egyfajta városfejlesztési modellnek tekinthető.

A negyedik szakasz az 1950-es évektől a 70-es évekig tartott, melyben Isard (1975), Greenhut (1956) és Smith (1971) munkásságát emelem ki. Kutatásaik során a térbeliségre ható valamennyi tényezővel megpróbáltak számolni, és nemcsak néhány kitüntetett tényező hatását vették figyelembe. Matematikai modellekkel, egzakt módon kísérelték meg meghatározni az optimális telephelyet.

Isard – aki a térbeli egyensúlyelmélet kutatásában jelentős iskolateremtő egyéniség volt – felhasználta Thünen, Weber és Lösch örökségét, ezeket fejlesztette tovább, és adott új értelmezési keretet a telephelyelméleteknek. Nem csupán a költségek minimalizálására vagy a bevétel maximalizálására törekedett, hanem hangsúlyos helyzetbe hozta az összes olyan tényezőt, amelyek hatással lehetnek az optimális telephelyválasztásra, különös tekintettel az infrastruktúrára. Rávilágított arra, hogy a telepítési tényezők állandó változásban vannak, ráadásul jól helyettesíthetők. Fontos következtetése, hogy a termelési tényezők árát jelentősen befolyásolja a termelés térbeli helye (Káposzta 2007).

Modelljében figyelembe vette, hogy nem egy, hanem több termelő gyártja ugyanazon terméket, a cégek termelési és szállítási költségei nem szükségszerűen

azonosak, továbbá a piac nem egyetlen térbeli pontban, hanem szétszórva helyezkedik el. Munkássága jóllehet jelentősen hozzájárult a gazdasági térelméletek fejlődéséhez, modelljét mégis számos kritika érte, így többek között:

- Feltételezte, hogy a gazdasági szereplők racionálisak, azaz ismernek valamennyi telepítési tényezőt;
- Nem vette figyelembe a nem gazdasági tényezőket; illetve
- Modellje statikus szemléletet tükröz, holott a telephelyválasztásnak hosszú távra szóló döntésnek kell lenni.

Összességében a napjainkig folyamatosan formálódó telephelyelméletek nem tudtak elszakadni a parciális szemlélettől. Alapvető problémájuk ugyanis, hogy kétdimenziós síkon vizsgálják a gazdasági tevékenységek térbeli eloszlását, azaz csak a távolságot vonják be elemzésükbe, eltekintve az összes többi tényezőtől (különös tekintettel a nem gazdasági tényezőkre és a gazdasági externáliákra). Mindez nagyfokú absztrakciót eredményez, ami viszont megkérdőjelezi gyakorlati alkalmazhatóságukat. Krugman (1991) kritikájában megemlíti még a módszertani apparátus szegényességét is, hiszen a telephelyelméletek a 18. századi fizika- és matematikai analízis modelljeire és eszközeire támaszkodnak. Statikus jellegük miatt pedig kizárólag a rövid távon fennálló viszonyok modellezésére alkalmasak, miközben a telephelyválasztás hosszú időre szól. Elismerésre méltó azonban, hogy ezek a próbálkozások felhívták a figyelmet a gazdaság térbeli szabályszerűségeire, és először kísérelték meg rendszerezni a térbeli hatóerőket.

Az ötödik szakasz telephelyelméletei még napjainkban is formálódnak és kialakulóban vannak, nincs egységesen elfogadott álláspont. A kutatások központi gondolata, hogy a térbeli elrendeződéseket a mikroelektronika, a csúcstechnológia, az innováció jelentősen befolyásolja. Az új irányzatok képviselői közé tartozik Stöhr, Maleczki, Scott, Boschmaa, Lengyel, valamint a teljesség igénye nélkül a szegedi és győri regionális tudomány műhelyei.

Napjaink telephelyelméleteit nem elsősorban gazdasági motivációk befolyásolják, hanem sokkal inkább a nem mérhető tényezők, valamint a gazdasági externáliák figyelembe vétele a telepítési döntéseknél. Statikus alapállás jellemző rájuk, holott a telepítési döntések általában hosszú távon fejtik ki hatásukat. A mai elméletek formálódásában vitathatatlan a történelmi-politikai változások és a nagy nemzetközi cégek hatása. Éppen a globális hatásoknak köszönhető, hogy ma a tér fogalma magában hordozza a gazdasági tér mellett az időtér, a kognitív tér, a társadalmi tér és az ökológiai tér kategóriáját is. Napjaink új irányzatait a racionalitás jellemzi, hiszen a gazdasági szakemberek tisztában vannak a telepítés összes tényezőjével, és képesek költségminimalizáló vagy profitmaximalizáló döntést hozni. A gazdasági életben megjelent új innovációk, a mikroelektronikai és informatikai forradalom átrendezi nemcsak a földrajzi tér szerkezetét, hanem a gazdaság és az élet minden területét.

5. Összegzés

A telephelyelméletek vállalkezési szempontú célorientált áttekintését követően természetes jelenségnek tekinthető, hogy egy térség gazdasági fejlettségében meghatározó szerepet játszik a vállalkezési szféra, illetve ezzel párhuzamosan a vállalkezések optimális telephelyének megválasztása. A vállalkezések – mint napjaink egyik legfontosabb dinamizáló erőforrásai – szorosan integrálódnak az adott gazdasági, társadalmi környezetbe, illetve ez utóbbi két környezeti kategória metszetét jelentő térségi vagy más néven mezoszintbe. Ebből következik, hogy a gazdaság teljesítményét a vállalkezési szektor a mikro-, makro- és mezoszinten lejátszódo gazdasági és társadalmi tényezők szűrőin keresztül képes befolyásolni. A területi folyamatok megértéséhez nagy segítségünkre lehet a gazdasági és társadalmi környezet, valamint a vállalkezési szektor szerkezetének, struktúrájának elemzése. A tanulmányban rendszerezett elméletek bár meglehetősen egyszerű feltételezésekkel élnek, mégis rávilágítanak arra, hogy a vállalkezések térben betöltött szerepét a távolság mellett sok egyéb gazdasági, társadalmi faktor befolyásolja. Ez utóbbiak mélyreható elemzése azonban már átvezet a növekedéseméletek, illetve a térgazdaságtani modellek területére. A telephelyelméletek mellett a jelenlegi kutatási eredmények is azt támasztják alá, hogy a polarizáció a kelet-nyugat tagoltságban, valamint a centrum-periféria viszonyában is tetten érhető. Ráadásul a területi egyenlőtlenségek fogalomköréhez gyakran társítjuk a szegénységet, az elmaradottságot és a fejlődésbeli lemaradást. A térgazdaságtan jeles képviselői, a teljesség igénye nélkül (a szegedi, győri regionális tudományos műhely, Benedek, Kociszky, Lengyel Balázs, Ron Boschamaa), egyértelműen azt hangsúlyozzák, hogy nincs kiegyenlítődo a gazdasági térben, sőt a konvergencia egyre erősödik a különböző területi szinteken. A rendszerváltástól napjainkig bekövetkezett változások talán legfontosabb jellemzője a területi különbségek növekedése, a gazdasági, társadalmi egyenlőtlenségek fokozatos erősödése, valamint a földrajzi tér differenciálódása. A gazdasági folyamatok alakításában, a gazdasági térben megnyilvánuló egyenlőtlenségek befolyásolásában pedig fontos szerepet töltenek és tölthetnek be a vállalkezések, illetve ez utóbbiak optimális telephelyválasztási szempontjai.

Felhasznált szakirodalom

- Bekele G. W. – Jackson R. W. (2006): Theoretical Perspectives on Industry Clusters. Regional Research Institute, West Virginia University, Morgantown.
- Capello R. (2007): Regional Economics. London: Routledge, 322. p.
- Capello R. (2009): Space, growth and development. Capello R. – Nijkamp P.: Handbook of Regional Growth and Development Theories. Edward Elgas, Cheltenham-Northampton, 529. p.
- Christaller W. (1933): Die zentralen Orte in Süddeutschland. Jena.
- Greenhut M. L. (1956): Üzemtelepítés elméletben és gyakorlatban. Illinois.

- Hoover E. M. – Giarratani F. (1999): An Introduction to Regional Economics. West Virginia University Morgantown (webbook), www.rri.wvu.edu.
- Illés I. (2008): Regionális gazdaságtan – Területfejlesztés. Tipotex Kiadó, Budapest, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem.
- Isard W. (1975): Introduction to Regional Science. New Jersey: Prentice Hall, 235. p.
- Káposzta J. (2007): Regionális gazdaságtan. DE Kiadó, Debrecen.
- Király Zs. (2009): Regionális gazdasági-társadalmi folyamatok Északkelet-Magyarországon. PhD-értekezés, Szent István Egyetem, Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola, Gödöllő.
- Kolars J. F. – Nystuen J. D. (1974): Human Geography. Spatial Design in World Society. McGraw-Hill Book Companies.
- Krugman P. (1991): Geography and Trade. Leuven: Leuven University Press.
- Lengyel I. – Rechnitzer J. (2004): Regionális gazdaságtan. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Lösch A. (1940): Die Raumlische Ordnung der Wirtschaft – Einer Untersuchung über Standort. Wirtschaftsgebiete und internationalen Handel. Verlag von Gustav Fischer, Jena, 348. p.
- Major K. (2001): A nemzetközi jövedelemegyenlőtlenség dinamikája. PhD-értekezés, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Budapest.
- Nemes Nagy J. (1987): A regionális gazdasági fejlődés összehasonlító vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nemes Nagy J. (2005): Regionális elemzési módszerek. ELTE Regionális Földrajzi Tanszék, Budapest.
- Nemes Nagy J. (2006): A regionális fejlettségi tagoltság keresztmetszeti összehasonlítása. In: Győri Róbert – Hajdú Zoltán (szerk): Kárpát-medence: Települések, tájak, régiók, térstruktúrák. MTA Regionális Kutatások Központja, Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Palander T. (1935): Beitrage Zur Standortsthorie. Almqvist & Wicksells Boktryckeri, Uppsala.
- Palander T. (1936): Instability in competition between two sellers. In Abstracts of Papers Presented at the Research Conference on Economics and Statistics held by the Cowles Commission at Colorado College, Colorado College Publications, General Series No. 208, Studies Series No. 21. p.
- Rechnitzer J. (1990): Szempontok az innovációk térbeli terjedésének kutatásához. MTA RKK, Pécs. 48–62. old.
- Smith D. M. (1971): Industrial Location: An Economic Geographical Analysis. New York: John Wiley – Sons Inc., 568. p.
- Szentes T. (1999): Világgazdaságtan 1. Aula Kiadó, Budapest.
- Thünen von J. H. (1921): Der isolierte Staat in Beziehung auf Landwirtschaft und Nationalökonomie. Jena. 678. p.
- Weber A. (1909): Über der Standort der Industrien.

SZERZŐI ADATOK

Makszim Györgyné dr. Nagy Tímea tanársegéd
Nyíregyházi Egyetem, Gazdálkodástudományi Intézet
makszim.gyorgyne@nye.hu



MÓNUS FERENC – KISS FERENC

FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS A NYÍREGYHÁZI EGYETEMEN

Absztrakt

A fenntarthatóságra és a környezettudatosságra való nevelés fontosságát évtizedekkel ezelőtt felismerték. A legfrissebb tudományos eredmények fényében egyértelmű, hogy fenntarthatatlan életvitelünk és társadalmi berendezkedésünk az oka a természeti környezetünkben zajló gyors, negatív változásoknak. A XXI. század egyik legsürgetőbb kihívása tehát a jövő generációk szükségleteit is szem előtt tartó emberi hozzáállás kialakítása. Ennek megvalósításában kiemelt szerep hárul a felsőoktatási intézményekre úgy világszerte, mint itthon is. Mindezek tükrében a fenntarthatóságra nevelés helyzetét elemezzük a hazai felsőoktatásban, bemutatjuk a felsőoktatás fenntarthatóság szellemében történő átalakításának elméleti kereteit (fenntartható fejlődési célok, Magyar Képesítési Keretrendszer). A Nyíregyházi Egyetemre fókuszálva bemutatjuk a különböző szakok esetében a képzésbe beépített, fenntarthatósághoz köthető tantárgyakat, illetve az oktatásban használt, a szemléletformálást célzó komplex gondolkodás példáit.

Abstract

The importance of education for sustainability and for environmental awareness was acknowledged decades ago. New scientific results make clearer than ever that the currently experienced fast and negative changes in our natural environment are due to our unsustainable lifestyle and human socio-economic structures. One of the most pressing challenges of our century is the transition to a sustainability focused human thinking and to keep in mind the needs of future generations. Higher education institutes worldwide have unquestionable role in achieving these goals. In this paper an overview is given on the state of sustainability education in the Hungarian higher education institutes, especially focused on the University of Nyíregyháza. We list the sustainability based courses embedded in the different educational programs, some examples of the complex thinking aiming to develop sustainability competences, and the theoretical framework of sustainability transition in Hungarian higher education system (SDGs, Hungarian Qualifications Framework).

1. Bevezetés

*„Soha eddig nem volt ilyen kevés időnk arra, hogy ilyen sok mindent megtegyünk.”
„Nem építhetjük mindig a jövőt az ifjúságnak, de építhetjük az ifjúságot a jövőnek.”*

Franklin D. Roosevelttel szavai a legutóbbi ENSZ-jelentést (IPCC 2018) olvasva, aktuálisabbak, mint valaha. Az ENSZ Éghajlatváltozási Kormányközi Testülete (IPCC) e jelentése alapján a korábban kitűzött 2 Celsius-fokos felmelegedés nem

tűnik biztonságos határnak, mert a korábban vártnál sokkal nagyobb környezeti, társadalmi és gazdasági kárral járna. Sokan halnának meg a szélsőséges időjárás okozta hóhullámok miatt. A lakóépületekben és a gazdaságban is súlyos károk keletkeznének. Fokozódna a növény- és állatfajok kipusztulása. Néhol a vízhiány, máshol pedig a rengeteg csapadék tenné tönkre a mezőgazdasági termelést.

Egyre gyorsabban változó világunkban – figyelembe véve az előbb leírtakat is – kiemelt fontosságú, hogy az emberek környezettudatosan gondolkozzanak és éljenek. Valószínű, hogy a következő néhány évtizedben gyökeresen meg fog változni a társadalom és az emberek egyéni hozzáállása a környezetüghöz, a környezeti értelemben felelősségteljes döntések át fogják szőni a gazdasági és politikai életet és a mindennapi életünket. Őszintén reménykedhetünk benne, hogy tényleg így lesz, és hogy az ipari, majd a digitális-információs forradalom után most az úgynevezett ökológiai forradalom küszöbén állunk már. Csak ekkor lehet esélye unokáinknak, de talán már a gyermekeinknek is, hogy többé-kevésbé hasonló természeti állapotok között éljenek, mint amilyenek között mi élhetünk még ma. Ez a fenntartható fejlődés lényege, azaz a fenntarthatóság gyermekeink és a jövő generációi iránti felelősségvállalásáról szól (Brundtland 1988; ld. még 1. ábra).



1. ábra: A gyermekeink, unokáink azt kérik, hogy segítsük, ne pedig nehezítsük az életüket, a jövőjüket. Erről szól a fenntartható fejlődés – részlet a Környezet és ember előadásból.

(Kép: Kiss Eszter – Kiss Ferenc)

Nap mint nap újabb és újabb tudományos tények bizonyítják, hogy egy közelgő ökológiai krízis szélén állunk (Faragó 2016; IPCC 2018; Grooten–Almond 2018; Spratt–Dunlop 2019). Nézzünk néhány konkrét adatot a legújabb eredményekből! A WWF Élő Bolygó Jelentése szerint az elmúlt 50 évben a gerinces fajok populációi 60 százalékkal csökkentek, a trópusokon közel 90 százalékkal. Ez idő alatt a vizesélőhelyek 35 százaléka tűnt el globálisan, míg az elmúlt 30 évben 129 millió hektárnyi erdőnek inthettünk búcsút. Pedig az ember életéhez is ezek a bonyolult hálózatok biztosítják az alapot (Grooten–Almond 2018).

Nehéz elképzelni, hogy a fenntarthatóbbá válás hogyan fog a jelenlegi világgazdasági viszonylatok között megvalósulni. Mindenekelőtt elengedhetetlen hozzá, hogy a felsőoktatásból kilépő hallgatók – akik közül a jövő gazdasági, politikai és jogi vezetői is kikerülnek, illetve a jövő értelmiségeként a társadalom egyik legfontosabb alapját képezik majd – jól ismerjék a legfontosabb környezeti problémákat, és motiváltak legyenek a felelősségteljes megoldások keresésére, kidolgozására és megvalósítására.

Cikkünkben a fenntarthatóság szempontjából nélkülözhetetlen nevelési és tudásátadási folyamatok a hazai felsőoktatási rendszerbe történő integrációjának rövid történeti áttekintését, valamint a Nyíregyházi Egyetem különböző képzésein megvalósuló fenntarthatóságra nevelés és oktatás gyakorlatának rövid összefoglalását adjuk.

2. Előzmények

Intézményeinkben az oktatást és a nevelést úgy kell megvalósítani, hogy azok a környezetéért felelősséget vállaló emberré válást és a fenntartható társadalmat szolgálják. A Környezet és Fejlődés Világbizottság már 1987-ben felhívta erre a figyelmet:

„Külön fordulunk a fiatalokhoz. A világ minden pedagógusának kulcsszerepe lesz abban, hogy beszámolónk hozzájuk is eljusson. Ha sürgető üzenetünket nem sikerül a mai szülőkhöz és döntéshozókhoz eljuttatnunk, akkor gyermekeink egészséges és életet adó környezethez való jogát kockáztatjuk. Ha szavainkat nem leszünk képesek lefordítani arra a nyelvre, amelyen eljuthatnak az emberek – akár öregek, akár fiatalok – szívéhez és eszéhez, nem leszünk képesek azokra a nagy társadalmi változtatásokra, amelyekkel fejlődésünk folyamatát helyes irányba terelhetjük” (Brundtland, 1988).

Az Egyesült Nemzetek Környezet és Fejlődés Konferenciája, amely 1992. június 3–14. között Rio de Janeiróban került megrendezésre, megerősítette az oktatásra vonatkozó fenti ajánlást: *„Az oktatásnak irányt kell váltania, hogy nagyobb segítséget tudjon nyújtani egy fenntartható társadalom felépítésében.”*

Tehát szükség van az oktatási intézmények oktatási és nevelési gyakorlatának átalakítására. A vészharangok megkondítása óta eltelt 3–4 évtized alatt ez sajnos

még nem valósult meg kielégítően. Elengedhetetlen, hogy a következő generációk természeti környezethez való viszonya felelősségteljesebb legyen, szemléletük segítse őket abban, hogy mérsékelni tudják az emberi tevékenységek által a környezetre rótt terheket. A XXI. század iskoláinak, egyetemeinek legfontosabb feladata, hogy erre felkészítsék tanítványaikat.

Szerencsére a világ vezetői is egyre inkább kifejezik aggodalmukat. 2015 szeptemberében New Yorkban egy történelmi ENSZ-csúcstalálkozón 193 ország vezetői egyhangúlag elkötelezték magukat egy új, 2030-ig szóló fenntarthatósági célrendszer elfogadásával. Ennek keretében 17 fő célt tűztek ki (2. ábra), amely az előttünk álló változási folyamatban egyértelműen megerősíti az oktatás (4. cél) és környezetünk védelmének fontosságát (6., 7., 11., 12., 13., 14. és 15. cél).



2. ábra: Forrás és részletesebb információk: http://www.unis.unvienna.org/unis/hu/topics/sustainable_development_goals.html

3. Fenntarthatóságra nevelés a hazai felsőoktatásban

A 1990-es években a környezeti oktatás és képzés kiteljesedése a felsőoktatásban is érezteti hatását: új tantárgyak, képzések, tanszékek, karok alakulnak, amelyek közvetlen vagy közvetett kapcsolatban vannak a fenntarthatósággal, a fenntarthatóságra neveléssel vagy új környezetbarát technológiák kutatásával-fejlesztésével. Így a 2000-es évek elejére számos hazai egyetemen megtalálhatóak már a fenntarthatósághoz kapcsolódó oktatási/nevelési tartalmak, és elkezdnek megjelenni

az egyetemi kampuszok infrastrukturális fejlesztéseiben a környezetbarát technikai vagy gyakorlati megoldások. 2003-ban a Copernicus konferencia elemezte a hazai felsőoktatást a fenntarthatóságra való felkészítés tükrében (Gyene–Czippán 2003). A konferencia eredményeként megjelenő könyv 9 egyetem és 1 főiskola fenntarthatósággal kapcsolatos kurzusairól, tevékenységéről számol be részletesen (Czippán et al. 2003). Részben e konferencia hozadékaként az akkor működő Környezeti Nevelési és Kommunikációs Programiroda (KöNKomP) felkérésére még tucatnyi tanulmány készült a felsőoktatásban rejlő környezeti nevelési lehetőségek és a fenntarthatóságot nemzeti, stratégiai szinten előremozdító lehetőségek elemzéséről (<http://mkne.hu/konkomp.php?kategoria=tanulmanyok>). Ezek után 2005-ben még egy „Fenntartható felsőoktatás, felsőoktatás a fenntartható fejlődésért – Stratégia” című stratégia/tanulmány is született a KöNKomP megbízásából (Expanzió Humán Tanácsadó Kft. 2005). Ezek után, bár az ENSZ a 2005–2015 évtizedet a fenntarthatóságra nevelés évtizedének nyilvánította, hazánkban valamilyen lendület megtörése látható a környezeti nevelésben minden oktatási szinten, így a felsőoktatás területén is.

A felsőoktatás tartalmi szabályozásában elsősorban az egyes szakok képzési és kimeneti követelményei játszanak szerepet. Ezek között mára számos helyen találunk utalást környezeti nevelési elemekre. A környezet iránti érzékenység, a környezeti problémák globális szintű átlátása, a környezettudatosság vagy ezek továbbadásának képessége, mint kialakítani kívánt attitűd, minden tanár szak esetén és a tanári szakokon kívül is több szak (elsősorban egyes természettudományos, agrár és műszaki szakok) esetén megtalálható. A Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) 2015-ben lezárult átdolgozása lehetőséget adott arra, hogy minden szak esetében megjelenjen a környezettudatosságra és a fenntarthatóságra vonatkozó kimeneti kritérium. Talán ez az új kimeneti kritériumrendszer, a nemzetközi trendekhez is igazodva (pl. fenntartható fejlődési célok), új lendületet adhat a fenntarthatósággal kapcsolatos tartalmak felsőoktatásba való integrálásának. Fokozott figyelmet kell fordítani arra a jövőben, hogy a kapcsolódó oktatási és nevelési tartalmak mihamarabb bekerüljenek az egyes szakok tananyagaiba.

3.1. A környezettudatosság megjelenése az MKKR-ben

A Magyar Képzési Keretrendszer (MKKR) a tanulási eredményeket a következő jellemzőkkel határozza meg: tudás, képesség, attitűd, autonómia és felelősségvállalás. Ezeket az 1. táblázat mutatja be röviden.

1. táblázat: A Magyar Képzési Keretrendszer tanulási eredményeket leíró deskriptorainak jellemzése

	Tudás	Képesség	Attitűd	Autonómia és felelősségvállalás
A deskriptor jellemzése	A leírás szempontjai: a tudás mélysége, szervezethez, kiterjedtsége, rugalmassága, formálhatósága.	Motoros készségek, terület-általános képességek, terület-specifikus képességek.	Kedvező/kedvezőtlen megítélés, vélekedések, nézetek, szándékok, törekvések.	Mértéke, területei, valamint a társas környezetben való viselkedés-dimenziói.

Ez a kimeneti szemléletű leírás lehetőséget ad minden képzési területen arra, hogy az attitűd és felelősségvállaláson belül beírassuk a környezettudatosságot a követelményekbe. Ezek részben különböző, az adott szakmától függő specifikus jellemzők is lehetnek, de az általános kompetenciákban egységesen jelennek meg minden területen és minden szinten. Az MKKR-ben a felsőoktatás különböző szintjein az alábbiak szerint fogalmazódik meg a környezet- és egészségtudatos magatartás (Kiss 2015 nyomán).

5. szint (FOSZK): Rendelkezik a környezet és az egészség megőrzését szolgáló életvitellel kapcsolatos korszerű ismeretekkel, és törekszik azok alkalmazására. Elfogadja az erőforrásokkal való jó gazdálkodás fontosságát.

6. szint (Alap): Elfogadja és gyakorlatban is megvalósítja az életmódjához kapcsolódó egészségmegőrző szemléletet és életvitelt. Érti az erőforrásokkal való jó gazdálkodást, látja fontosságát.

7. szint (Mester): Birtokolja az adott szakterület speciális, az adott szakmát művelők életmódjába illeszthető, a környezet- és egészségtudatosságot szolgáló tudást, és törekszik annak gyakorlatban történő megvalósítására. Képviseli az erőforrásokkal való gazdálkodás fontosságát, ebben tudatos és felelős.

8. szint (PhD): Képviseli a környezet- és egészségtudatos magatartást, mint értéket, azt a gyakorlatban készségi szinten valósítja meg, és az erre vonatkozó ismereteket másokkal megosztja. Tanítja és ellenőrzi az erőforrásokkal való gazdálkodást.

Összességében nagyon nehéz képet adni arról, hogy jelenleg a különböző, nem speciálisan környezeti képzést nyújtó humán és reál szakokon milyen tantárgyak keretében jelenik meg a környezetvédelem és a fenntarthatóság oktatása, illetve a környezeti nevelés/szemléletformálás. Vannak olyan szakterületek, ahol az egészséges életmódra nevelés bizonyos elemei megjelennek (pl. orvosi, egészségügyi szakokon a Népegészségtan). Hasonló a helyzet a Környezeti jog

tantárgyi oktatásánál a jogász, a mérnök és a közgazdász szakok esetében. Több szakmai tanárképző és szakoktatóképző helyen oktatnak Környezetpedagógia, Környezeti nevelés és Erdei túravezetés, Környezetvédelem, Erdőpedagógia, Környezetszociológia elnevezésű tantárgyat. Szintén nagyon sokféle elnevezésű és tartalmú környezetvédelemmel kapcsolatos tantárgyat oktatnak az óvodapedagógus, a tanító- és a tanárképző szakokon, továbbá az agrár- és a műszaki szakterület mindegyik alapszakjába beépül valamilyen követelményelemként és tananyagtartalomként is a környezet védelmével, technikájával kapcsolatos ismeretkör, téma (Lükő 2010).

Az MKKR-ben megfogalmazott kimeneti kritériumok szerint pedig meg kell újítani a felsőoktatási szakok képzési és kimeneti követelményeit és a ténylegesen megvalósuló tananyagokat, hogy a fenntarthatóságra nevelés minden intézményben és minden szakon nagyobb hangsúllyal jusson érvényre. A felsőoktatás legkülönbözőbb szakterületein dolgozó oktatói és kutatói számára ez századunk kihívása (Világfigyelő Intézet 2017).

4. Fenntarthatóságra nevelés a Nyíregyházi Egyetemen

4.1. Tanári szakok számára elérhető kurzusok

Tanári szakokon szabadon választhatóként elérhető minden a 4.4. pontban említett kurzus. Ezekon kívül néhány további kurzus tematikájának egyes elemei is kapcsolódnak vagy kapcsolhatóak a fenntarthatóságra neveléshez. Ilyenek például a tanári felkészítés (pedagógia-pszichológia modul) Személyiség- és egészségpszichológia, illetve Gyermekek szociális és életviteli kompetenciáinak fejlesztése kurzusai. Egyéb speciális szakokhoz köthető, a fenntarthatóságra neveléshez kapcsolódó vagy kapcsolható kurzusok listáját a 2. táblázatban adjuk meg.

A biológiatanár, illetve a természetismeret-környezettan tanár szakokon természetesen számtalan tantárgy tematikája érinti a természetvédelem, környezetvédelem vagy a fenntarthatóság témakörét. Csak a legfontosabbakat kiemelve a teljesség igénye nélkül: Környezettani alapismeretek, Természetvédelem, Biodiverzitás monitorozás, Ökológia alapjai, Alkalmazott ökológia, Állatismeret, Terepbotanika, Biogeográfia, Evolúció és populációgenetika, Fenntarthatóság, Egészségtan, Környezeti kémia, Környezeti fizika, Környezeti földtudomány, Környezettechnológia. Ezekon kívül szakmódszertani tárgyokban ezen ismeretek átadásának oktatására is nagy gondot fordítunk a Környezeti- és fenntarthatóságra nevelés I. és II., a Komplex tantárgypedagógia, illetve az Erdei iskolai nevelés kurzusok keretében.

2. táblázat: A nem természettudományi tanári szakokon kötelező vagy kötelezően választható, a fenntarthatóságra neveléshez kapcsolódó vagy kapcsolható kurzusok

Szak	Kurzus neve
történelem és állampolgári ismeretek tanár	Történeti földrajz Hon- és társadalomismeret
testnevelő tanár	Táborok szervezése és túravezetési alapismeretek Humánbiológia (Fejlődéstan, Egészségtan) Rekreációs és szabadidősportok oktatása
rajz és vizuális kultúra tanár	Médiapedagógia
népzene és népi kultúra tanár	Etika
magyartanár	–
angol nyelv és kultúra tanár	–
matematikatanár	–
Természettudományos képzési területek:	
informatikatanár	Környezettani alapismeretek Földtudományi alapismeretek Biológiai alapismeretek
fizikatanár	Energiatermelés és energiagazdálkodás, Talaj és légkör fizikája, Környezettani alapismeretek, Környezetfizika, Földtudományi alapismeretek, Biológiai alapismeretek
kémiantanár	Környezettani alapismeretek, Egészségtan, Biológiai alapismeretek, Fenntarthatóság, Terepgyakorlat, Tudomány- és környezettörténet, Komplex tantárgypedagógia, Természetvédelem
földrajztanár	Természeti földrajz, Társadalomföldrajz, Gazdaságföldrajz, Éghajlattan, Környezettani alapismeretek, Biológiai alapismeretek, Környezeti földtudományok, Antropogén és természeti veszélyek
biológiantanár, természetismeret–környezettan tanár	lásd a szövegben

4.2. Tanító szakosok számára elérhető kurzusok

Tanító szakos hallgatóink két specializáció közül választhatnak, amelyek egyike a „Környezeti és fenntarthatósági nevelés” modul, ami hat tantárgyból áll: Környezettani alapismeretek, Környezettechnológia (hulladékgazdálkodás), Bevezetés a környezettudományba, Fenntartható fejlődés, Környezeti nevelés I.–II. Így a modult választó hallgatók részletes ismeretekre tudnak szert tenni a környezettan és a fenntarthatósággal kapcsolatos ismeretek számos területén, illetve megismerkedhetnek az általános iskolában használható környezeti nevelési lehetőségekkel, pedagógiai módszerekkel. A két féléves Környezeti nevelés tantárgy során kifejezetten gyakorlati szempontú ismeretekre tesznek szert. Környezeti problémákat, folyamatokat modellező, egyszerű laborkísérletek és a labormunka sajátosságainak megismerésén túl, tanítási gyakorlataik során alkalmazzák a környezeti nevelés különböző tanórákon (akár magyar-, matematika-, történelem-, rajz- vagy zeneórákon) való szerepeltetési lehetőségeit, illetve megismerkednek számos tanórán vagy tanórán kívül alkalmazható módszerrel, ezen jól bevált gyakorlatok interneten elérhető tárházaival.

4.3. Egyéb szakok számára speciálisan elérhető kurzusok

Két szak esetén vannak olyan speciális kurzusok, amelyek megemlítését nem hagyhatjuk ki ebből a tanulmányból. A Mezőgazdasági mérnöki BSc képzésben több kurzus érinti többé-kevésbé a fenntarthatóság, illetve a környezet-, természet-, egészségvédelem témáját: Agroökológia, Agrárgazdaságtan és agrárpolitika, Agrometeorológia és vízgazdálkodás, Fenntartható mezőgazdasági technológiák, Élelmiszerlánc-biztonság, Integrált kertészeti termesztéstechnológia, Természet-szerű állattartás, Környezetgazdálkodás, illetve a Környezet és ember kurzusok. Továbbá a Turizmus–vendéglátás BSc szak Egészség- és ökoturizmus kurzusát emelnénk még itt ki.

4.4. Minden hallgató számára elérhető kurzusok

Minden szak számára kötelező vagy opcionálisan elérhető Környezet és ember, illetve a Környezettani alapismeretek tárgyakban arra irányítjuk a figyelmet, hogy az ember egy olyan komplex rendszer nélkül, mint a természet, nem létezhet. Ezért az ember és környezet viszonyára fókuszálunk, megmutatva azt, hogy egy kölcsönösen összefüggő rendszerben egy jelentéktelennek tűnő változás is nagy horde-rejű következményekkel járhat. A fenti két tantárgyon kívül C típusú, szabadon választható tárgyként a következő tárgyak vehetőek még fel, amelyek tematikájának egyes elemei kapcsolódnak vagy kapcsolhatóak a fenntarthatóságra nevelés-

hez: Civilizációs betegségek, Hulladék és melléktermék hasznosítás, Turisztikai tábor, Geopolitika és globalizáció, Magyar népi kultúra, Életmódtörténet, Tudatos táplálkozás.

Az egyes tárgyakban nekünk, oktatóknak fel kell hívnunk a hallgatóink figyelmét arra, hogy egy kölcsönösen összefüggő dinamikus, önszabályozó rendszer részei vagyunk. Fontos beláttatni, hogy természetben nem létezik önállóan kémia, önállóan fizika, önállóan biológia, önállóan földrajz vagy történelem, és sorolhatnánk a többi tantárgyat. A természetes rendszerekben minden egyszerre, kölcsönhatásban létezik. A hallgatóinknak érteniük kell, hogy a tantárgyak világunkat elemezve, a legtöbbször összetevőkre bontva mutatják be. Ezért nagyon fontos, hogy az alkotórészek mellett a kapcsolatokra is koncentráljunk. Érzékeltessük, hogy minden, ami körülöttünk és bennünk létezik, hálózatot alkot. Az atomok és molekulák, amelyek alapjai a sejteknek, a sejtek hálózata, amely nélkülözhetetlen az élethez. Végül pedig az élőrendszerek is kapcsolati rendszerek, olyan hálózatok, amelyek újabb hálózatoknak teremtenek alapot, amelyet társadalomnak vagy gazdaságnak nevezünk (Barabási 2006; Boccaletti et al. 2006).



3. ábra: Részlet a Környezettani alapismeretek előadásból

Ebből az következik, hogy ha az ember egy olyan összetett hálózat része (3. ábra), mint a Föld vagy a természeti környezet, bármely cselekedete a dinamikus kölcsönhatás miatt visszahat önmagára. Ennek megértése rendkívül fontos a környezettudatos szemléletmód és életmód kialakítása szempontjából.

Példák a komplexitásra

Nézzünk két-három egyszerű példát arra, hogy egy kölcsönösen összefüggő dinamikus rendszerben egyetlen alkotó elem, hogyan indíthatja el hatások egész sorozatát.

Csak egy vegyület? – a szén-dioxid

A szén-dioxid mint üvegházhatású gáz meghatározza egy bolygó klimatikus viszonyait. Ezt jól mutatja a szomszédos égitestek példája. A Marson kevés van belőle a légkörben, ezért ott az átlag hőmérséklet kb. $-60\text{ }^{\circ}\text{C}$, a Vénuszon sok, ott pedig kb. $+500\text{ }^{\circ}\text{C}$. A Földön éppen annyi, hogy még optimálisak a feltételek az élet számára. Azonban az elmúlt időszakban az ember által egyre nagyobb mennyiségben felhasznált fosszilis energiahordozók elégetésének következtében koncentrációja emelkedik a légkörben. Ezért nő a légkör hőmérséklete (Dlugokencky et al. 2018), ezzel együtt a tengerek, óceánok hőmérséklete (energiatartalma) is. Ez pedig kedvez az egyre erősebb viharok kialakulásának, amelyek károsítják az ember által épített környezetet is. A melegebb légkör és víz elősegíti az állandóan fagyott területek (permafroszt) olvadását, aminek következtében emelkedik a tengerszint, és lakott területek kerülnek víz alá, illetve egy másik szintén üvegházhatású gáz, a metán szabadul ki a talajból, és kerül nagy mennyiségben a légkörbe. A szén-dioxid a vízzel szénsavat is alkot, így elsavasodnak a felszíni vizek veszélyeztetve azokat az élőlényeket, amelyeknek meszes váza van (Bednarsek et al. 2014). Ha ezek az élőlények elpusztulnak, akkor ez hatással van mindazon más élőlényekre, amelyek függenek tőlük. Többek között az emberre.

Csak egy faj? – a farkas

A Yellowstone Nemzeti Parkban az 1920-as évek végén lőtték ki az utolsó ott élő szürke farkast (*Canis lupus*). Az ezt követő 70 évben az ott élő szarvasfaj (*Cervus canadensis*) állománya többszörösére duzzadt. A szarvasok folyamatos legelésükkel átalakították az erdők szerkezetét – nyílt, beerdősületlen völgyek jöttek létre, mert az újulat nem tudott megerősödni –, és már a környező mezőgazdasági területeken is jelentős károkat okoztak. Ezért 1995-ben és 1996-ban 31 farkast telepítettek vissza a nemzeti park területére, amely a kutatók várakozásait messze

túlhaladó pozitív változásokat eredményezett a Yellowstone élővilágában, sőt tájképi megjelenésében. A nyílt, be nem erdősödő részokről biztonságosabb helyekre húzódtak a szarvasok, így ezeken a helyeken újra nyír- és nyárfaerdők kezdtek el felnőni. A nyírfa újbóli, nagyszámú megjelenésének következtében visszatelepedtek az ekkora már szintén eltűnt hódok a nemzeti parkba, mivel a nyírfa kérgét fogyasztva újra át tudták vészelní a telet. Továbbá sok madárfaj állománya is növekedni kezdett, amelyek új élettereket, költő- és táplálkozóhelyeket találtak az erdősült területeken. A farkasok eközben több prérifarkast is megöltek, ennek hatására egyre több nyúl, egér és egyéb apró rágcsáló lett, ezért megnövekedett a menyétek, valamint számos ragadozó madárfaj egyedszáma is. A farkasok által hagyott tetemek hatására a hollók és a fehérfejű rétisások, sőt a medvék száma is gyarapodott. Az erdős vegetáció stabilizálódásával csökkent a talajerrózió, és megváltozott a folyók medre, ezáltal pedig a táj képe is. Ez utóbbi változásokhoz az elszaporodó hódok is hozzájárultak gátak, torlaszok építésével a folyón. A farkasok nemcsak az élő rendszereket – ökoszisztémát – változtatták meg, hanem közvetve nagyobb tájképi, geomorfológiai átalakulásokat is kiváltottak. Minden szempontból előnyösen változott meg egy egész táj és a hozzá kapcsolódó egész élővilág (Beschta–Ripple 2016; Beschta et al. 2018).

Ezek talán bonyolultnak tűnő, komoly természettudományos ismereteket igénylő összefüggések, de azt még egy alsó tagozatos is megérti, hogy a természet meg lenne az ember nélkül, de az ember elpusztul a változatos, sokszínű természet nélkül. Ezért érthetetlen az a természetrombolás, ami napjainkban is egyre nagyobb méreteket ölt.

Csak hozzáállás kérdése? – egy egyszerű emberi szokás

Befejezésül egy egyszerű emberi szokás jelentőségének tárgyalásával szeretnénk rámutatni a komplexitásra. Képzeljük el, hogy a fenntarthatóság útján hirtelen nagyot lép előre az emberiség és ezentúl jórészt olyan élelmiszert fogyasztunk, amit a lakóhelyünk közvetlen környezetében, például 50 km-en belül termelnek és állítanak elő. A szállítás csökkenéséből eredő szén-dioxid-kibocsátás-csökkenés és légszennyezés-csökkenés hatására lassulna az éghajlatváltozás üteme, és kevesebb érrendszeri, illetve asztmatikus megbetegedéssel küzdenénk mi és gyermekeink. Közvetlen közelünkben látnánk, hogy milyen és mennyi vegyszert használnak a mezőgazdasági termelésben, ezért egyre inkább kerülnénk a vegyszerekkel termelt vagy kezelt élelmiszereket. Így a termelők is kénytelenek lennének egyre inkább kerülni használatukat, ebből kifolyólag több munkásra lenne szükség a termelés egyes fázisaiban, csökkenne a munkanélküliség, a több fizikai munka miatt pedig jobb lenne az emberek fizikai állapota, kevesebb mozgásszervi betegség alakulna ki, a kevesebb vegyszerhasználat miatt pedig kevesebb lenne a rosszindulatú da-

ganatos betegség. A szomszédok és az egymás közelében lakók jobban egymásra lennének utalva, megerősítve ezzel a mára egyébként eltűnő közösségi élet alapjait, minek következtében kevesebb depressziós ember és kevesebb öngyilkosság lenne. Elégedettebbek és boldogabbak lennének az emberek. A vegyszermentes gazdálkodás eredményeképpen pedig megerősödne és egyre változatosabbá válna a természetes élővilág. Ha ez így túlságosan idealisztikusnak tűnik az ön számára, bátorítjuk, hogy próbálja saját maga tovább szőni a lehetséges következmények sorát!

Azonban, hogy mennyire nem utópia a fenti eszmefuttatás, azt az is mutatja, hogy világszerte szaporodnak azok a kezdeményezések, melyek lehetővé teszik az egészséges, lehetőleg vegyszermentesen termelt, helyi élelmiszerekhez való hozzáférést. Ilyen kezdeményezések itthon a közösségi kertek (kozossegikertek.hu), a szatyor- és kosárközösségek (pl. Szatyor Egyesület, Nyíregyházi Kosár, Debreceni Szatyor), vagy az Ökoszenza kezdeményezés, ami az iskolai menzákra próbálja bevezetni a vegyszermentes, helyi élelmiszereket. Jó példa a szarvasi Benka Gyula Evangélikus Általános Iskola, ahol a menzán az alapanyagok csaknem fele helyi termelőktől származik, és a felhasznált zöldségek 50–60%-a biozöldség. Szintén jó példa a franciaországi majd 10.000 fős Mouans-Sartoux városka, ahol 2012 óta biztosítanak pluszköltségek nélkül 100%-ban vegyszermentes bioételeket minden közoktatási intézmény menzáján. Biztató tehát, hogy ezen a téren is van út előre (Világfigyelő Intézet 2011).

5. Összefoglalás

A tudományos előrejelzések alapján megkérdőjelezhetetlen, hogy emberi társadalmunk egy ökológiai krízishelyzet elé került. E helyzet megoldása napjaink egyik legnagyobb kihívása, amely a XXI. század felsőoktatása számára is új irányelveket állít fel. A fenntarthatóbb társadalmi berendezkedés felé való átállásban ugyanis központi szerepe lehet a felsőoktatási intézményeknek, hiszen ezen oktatási szintereken formálódik a jövő legkülönbözőbb szakembereinek szemlélete, itt sajátítják el a jövő értelmiségi szakemberei tudásukat a világ működéséről, szakmájuknak a világunkba való beágyazottságáról.

A Nyíregyházi Egyetem példáján láthatjuk, hogy az egyetem megtette az első lépéseket a környezettudatosabb értelmiség formálásának útján. Egyetemünkön minden szak hallgatói számára elérhetőek vagy kötelezőek a fenntarthatósággal kapcsolatos tantárgyak. A teljes hazai felsőoktatásban meg kell azonban teremteni annak a lehetőségét, hogy minden szak hallgatói találkozhassanak a fenntarthatóság gondolkörével foglalkozó általános, szemléletformáló jellegű tantárgyakkal és a szakmájukhoz kapcsolódó, a fenntarthatósággal kapcsolatos, speciális szakmai ismeretekkel is. A felsőoktatás ilyen irányú átalakulása egy hosszabb folyamat, amit számos külföldi vagy akár egy-két hazai felsőoktatási intézményben már pályára állítottak.

Hazánkban a MKKR keretet biztosít ehhez az átalakuláshoz. A felsőoktatási képzések fenntarthatósági szellemben történő átalakítását ezen kimeneti követelmények és a hazánk által is elfogadott ENSZ fenntartható fejlődési célok szem előtt tartásával haladéktalanul meg kell kezdeni minden szakon és minden intézményben. Ez vezethet jelentősen fenntarthatóbb szemléletű értelmiségi generációkhoz a jövőben.

Felhasznált szakirodalom

- Barabási Albert-László (2006): A hálózatok tudománya: a társadalomtól a webig. *Magyar Tudomány*, 2006/11, 1298–1308.
- Bednaršek, N., Feely, R. A., Reum, J. C. P., Peterson, B., Menkel, J., Alin, S. R., Hales, B. (2014): *Limacina helicina* shell dissolution as an indicator of declining habitat suitability owing to ocean acidification in the California Current Ecosystem. *Proc. R. Soc. B*, 281(1785), 20140123.
- Beschta, R. L., Painter, L. E., Ripple, W. J. (2018): Trophic cascades at multiple spatial scales shape recovery of young aspen in Yellowstone. *Forest Ecology and Management*, 413, 62–69.
- Beschta, R. L., Ripple, W. J. (2016): Riparian vegetation recovery in Yellowstone: the first two decades after wolf reintroduction. *Biological Conservation*, 198, 93–103.
- Boccaletti, S., Latora, V., Moreno, Y., Chavez, M., Hwang, D-U. (2006): Complex networks: Structure and Dynamics. *Physics Reports*, 2006/4–5, 175–308.
- Brundtland, G. H. (1988): *Közös jövőnk – a környezet és fejlesztés világbizottság jelentése*. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest.
- Dlugokencky, E.J., Hall, B.D., Montzka, S.A., Dutton, G., Mühle, J., Elkins, J.W. (2018): Atmospheric composition. *In: Blunden, J., Arndt, D. S., & Hartfield, G. (szerk.) State of the Climate in 2017. Bulletin of the American Meteorological Society*, 99(8), S46–S49.
- Czippán Katalin, Juhász Nagy Ágnes, Sapsál Júlia (2003): *Helyzetkép a fenntarthatóságról a hazai felsőoktatásban. Környezeti Nevelési és Kommunikációs Programiroda, Budapest. 111 old.*
- Expanzió Humán Tanácsadó Kft. (2005): *Fenntartható felsőoktatás, felsőoktatás a fenntartható fejlődésért – Stratégia. Készült a Felsőoktatás a Fenntarthatóságért Program keretében. Expanzió Humán Tanácsadó Kft., Budapest.*
- Faragó Tibor (2016): A párizsi klímátárgyalások eredményei. *Magyar Energetika*, 2016/1, 8–12.
- Grooten, M., Almond, R.E.A. (2018): *Living Planet Report – 2018, Aiming Higher*. WWF, Gland.
- Gyene Gyöngyvér, Czippán Katalin (2003): *Helyzetkép a fenntarthatóságról a hazai felsőoktatásban: összefoglaló. Környezeti Nevelési és Kommunikációs Programiroda, Budapest.*
- IPCC (2018): Summary for Policymakers. *In: Masson-Delmotte, V., P. Zhai, H.-O. Pörtner, D. Roberts, J. Skea, P.R. Shukla, A. Pirani, W. Moufouma-Okia, C. Péan, R. Pidcock, S. Connors, J.B.R. Matthews, Y. Chen, X. Zhou, M.I. Gomis, E. Lonnoy, T. Maycock, M. Tignor, and T. Waterfield (szerk.) Global Warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty. World Meteorological Organization, Geneva, Switzerland.*
- Kiss Ferenc (2015): *A környezeti felelősségvállalás megjelenése az európai képzési keretrendszerhez igazított magyar képzési keretrendszer tervezetben: Environmental Responsibility in the Hungarian Qualifications Framework Proposal Regulated to the European Qualifications Framework. In: Csicsék Gábor, Kiss Ibolya (szerk.) XI. Kárpát-medencei Környezettudományi Konferencia tanulmánykötete.*

- Lükő István (2010): Felsőoktatás. *In: Vászárhelyi Judit (szerk.): Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia. Alapvetés. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület. 265–272 old.*
- Spratt D., Dunlop I. (2019). Existential climate-related security risk: A scenario approach. Breakthrough - National Centre for Climate Restoration.
- Világfigyelő Intézet – Worldwatch Institute (2011): A világ helyzete 2011 – Földünk élelmezése. Föld Napja Alapítvány.
- Világfigyelő Intézet – Worldwatch Institute (2017): EarthEd – Rethinking Education on a Changing Planet, State of the World 2017. Island Press.

SZERZŐI ADATOK

Dr. Mónus Ferenc főiskolai docens
Nyíregyházi Egyetem, Környezettudományi Intézet
monus.ferenc@nye.hu

Dr. Kiss Ferenc főiskolai tanár
Nyíregyházi Egyetem, Környezettudományi Intézet
kiss.ferenc@nye.hu



NAGY ZSUZSANNA

A TÖBBTÉNYEZŐS TERMELÉKENYSÉG REGIONÁLIS KÜLÖNBSÉGEI: KONVERGENCIA VAGY DIVERGENCIA?

Absztrakt

A magyar mezőgazdaság termelékenységének és hatékonyságának alakulását több szerző is elemezte. Kevés elemzés található viszont az egyes régiók termelékenységével és hatékonyságával kapcsolatban. A cikk célja a többtényezős termelékenység (MFP) és a konvergencia vizsgálata a magyar régiók között. A többtényezős termelékenység vizsgálatára Törnquist–Theil-indexet használtam, konvergenciát a β -konvergencia és a variációs koefficiens segítségével vizsgáltam. Az elemzéshez a Regionális Mezőgazdasági Számlarendszer adatait használtam. Az eredmények azt mutatták, hogy 7 régió közül 5 régióban az MFP növekedése volt megfigyelhető, valamint nincs konvergencia a régiók között a vizsgált időszak alatt.

Abstract

There are numerous papers regarding the efficiency and productivity of Hungarian agriculture. However, there is a limited number of papers concerning the productivity and efficiency of regions. The aim of this paper is to analyse multi factor productivity (MFP) and convergence among Hungarian regions. For purposes of MFP analysis Törnquist-Theil index is used, convergence is examined through β -convergence and coefficients of variation. Data from the Regional Economic Accounts for Agriculture was used. Results show that MFP increased in five regions out of the seven and there is no convergence.

1. Bevezetés

A magyar mezőgazdaság hatékonyságának és termelékenységének EU-csatlakozást követő alakulását az utóbbi években több szerző is elemezte (Bakucs et al. 2010,2012; Latruffe et al. 2012; Mészáros-Szabó 2014). A megjelent cikkekben egyetértés van a tekintetben, hogy a termelékenység növekedett a csatlakozást követően. Kevés cikk található viszont a termelékenység regionális különbségeinek és a régiók közötti konvergenciának a vizsgálatával kapcsolatban (Nagy 2018; Bakucs 2018). A cikk célja e kérdés vizsgálata.

A termelékenységi mutatók esetében megkülönböztetünk: parciális, több (MFP) és teljes tényezős (TFP) termelékenységi mutatókat (EC 2002; OECD 2001).

Korábbi cikkeimben a többtényezős termelékenység (Multi Factor Productivity, MFP) és a környezeti állapot változását – országos adatokat használva –, valamint a parciális termelékenység régiók közötti különbségét elemeztem (Nagy–Baráth

2015; Nagy 2018). Az országos adatokkal végzett elemzés eredményei azt mutatják, hogy mind a többletényező termelékenységét, mind a környezeti állapotot tekintve a vizsgált 2000–2013-ig terjedő időszak alatt pozitív változás ment végbe.

A parciális termelékenységi mutatók (munkatermelékenység, területi termelékenység és folyó termelőfelhasználások termelékenysége) segítségével végzett regionális vizsgálatok eredményei azt mutatták, hogy három olyan régió volt, ahol mindhárom mutató növekedést mutatott: Közép-Magyarország, Közép-Dunántúl és Nyugat-Dunántúl. A többi régióban is legalább két vizsgált mutató növekedést mutatott; Dél-Dunántúlon a területi és munkatermelékenység, Észak-Magyarországon, Észak-Alföldön és Dél-Alföldön a területi és folyó termelőfelhasználások termelékenysége.

E cikkben a korábbi elemzések folytatásaként a többletényező termelékenység régiók közötti különbségeit és a régiók közötti konvergenciavizsgálatát tűztem ki célul.

Az elemzéshez a Törnquist–Theil-index multilaterálisan konzisztens változatát használtam, így az MFP szintjének és változásának vizsgálata is lehetővé vált.

A cikk fő kutatási kérdései a következők:

1. Hogyan változott az MFP az egyes régiókban az EU-csatlakozást követően?
2. Milyen sorrend figyelhető meg az MFP szintjében az egyes régiók között?
3. Történt-e jelentős változás az MFP szintjében a régiók között az utóbbi években?
4. Konvergál-e az MFP a régiók között?

A számításokhoz, a regionális számlarendszer adatait használtam (R-MSZR).

A cikk a következőképpen épül fel. Először: a felhasznált adatokat és módszert ismertetem. Másodsor: az output, az inputok és az inputok költségrézsesedése közötti regionális különbségeket mutatom be. Harmadszor: ismertetem az MFP vizsgálatának eredményeit. Végül összegezem az eredményeket.

2. Adat és módszer

A termelékenységi számításokhoz a Regionális Mezőgazdasági Számlarendszer adatait használtam. Az adatokat az Eurostat honlapjáról töltöttem le, kivéve a mezőgazdasági területre vonatkozó adatokat, ezeket a KSH honlapról. A mezőgazdasági számlarendszer adatai regionális (Nuts2) szinten elérhetők, de csak folyó áron. Regionális árindexek nem álltak rendelkezésemre, ezért a regionális adatokat az országos árindexszel defláltam, és az így kapott 2005-ös változatlan áras adatokat használtam.

Az elemzéshez használt Törnquist–Theil-index multilaterálisan konzisztens változata a következőképpen írható fel (Caves et al., 1982):

$$\ln \text{MFP}_{it}^* = (\ln Y_{it} - \overline{\ln Y}) - \frac{1}{2} \sum_k (w_{kit} + \overline{w_k}) (\ln X_{kit} - \overline{\ln X_k}) \quad (1)$$

ahol,

Y – a mezőgazdasági kibocsátást, míg az

X – az input volument jelöli,

i – a különböző régiókat,

k – a különböző inputokat,

t – a vizsgált időszakot,

w_k – az egyes inputok költségrézsesedését jelöli.

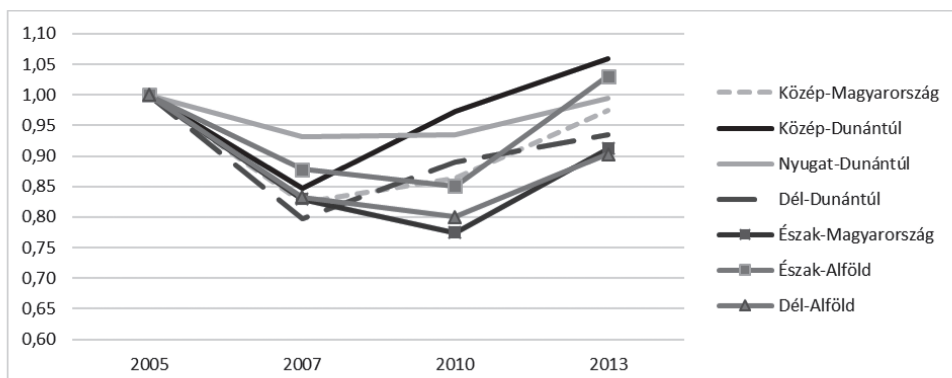
A cikkben az output változó (Y) minden esetben a mezőgazdaság bruttó kibocsátása volt, 2005-ös változatlan áron számolva. Az inputok: a mezőgazdasági munkaerő-felhasználás (X_1) éves munkaerőegységben (ÉME) kifejezve, a folyó termelőfelhasználások (X_2) (FTF) értéke 2005-ös változatlan áron kifejezve és a mezőgazdasági terület (X_3) hektárban.

Összehasonlítható adatok 2005, 2007, 2010 és a 2013-as évre vonatkozóan álltak rendelkezésre.

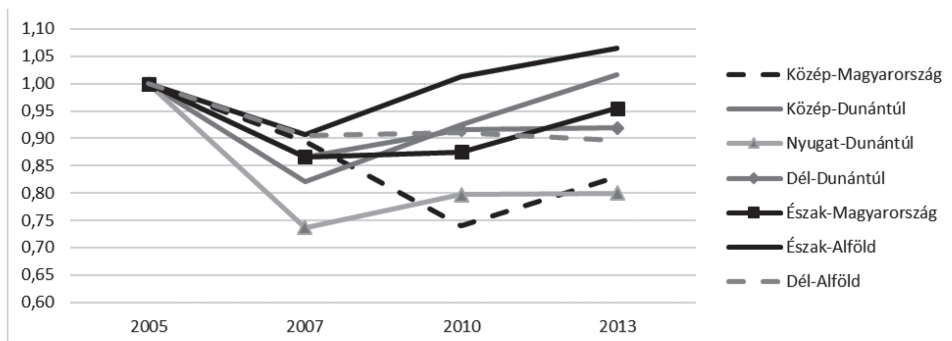
3. A mezőgazdasági kibocsátás, az aggregált input felhasználás és az egyes inputok költségrézsesedésének regionális különbségei

Az 1. ábra az aggregált output változását mutatja be 2005-ös változatlan áron. Látható, hogy az aggregált output nagymértékben ingadozott a vizsgált időszak alatt. Ez a nagymértékű ingadozás elsősorban az időjárás hatásának köszönhető. A Dél-Alföldön és a Dél-Dunántúlon kismértékű, csökkenő tendencia, míg a Közép-Dunántúlon és az Észak-Alföldön kismértékű, de növekvő tendencia figyelhető meg, azonban a jelentős hullámzások miatt nehéz egyértelmű tendenciát megállapítani. Az egyértelműbb tendenciák megállapításához hosszabb idősorra lenne szükség.

A 2. ábra az aggregált input volumen alakulását mutatja a különböző régiókban. Az aggregált input volumen egyértelmű csökkenő tendenciát mutat a legtöbb régióban. A legnagyobb csökkenés 2005 és 2013 között a Dél-Alföldön és a Dél-Dunántúlon figyelhető meg. A Közép-Dunántúlon és az Észak-Alföldön kismértékű, növekvő tendencia volt a jellemző.



1. ábra: Az aggregált output változása az egyes régiókban, 2005=1
 Forrás: Saját ábrázolás az Eurostat adatai alapján



2. ábra: Az aggregált input változása az egyes régiókban, 2005=1
 Forrás: Saját ábrázolás az Eurostat adatai alapján

Az 1. táblázat az inputok költségrészesedését mutatja. A táblázat adataiból látható, hogy nincs nagy különbség az inputok költségrészesedését illetően sem időben, sem az egyes régiók között. A folyó termelőfelhasználások költségsúlya 50% körül volt, a tőke költségrészesedése 10% körüli, míg a munkaerőköltség 40% körüli értéket mutatott a legtöbb régióban. Az átlagértékektől legnagyobb mértékben Észak-Magyarország tér el, ahol kisebb a folyó termelőfelhasználás részesedése, és magasabb a tőke és a munkaköltség részesedése.

1. táblázat: Az egyes inputok költségrészesedése (%)

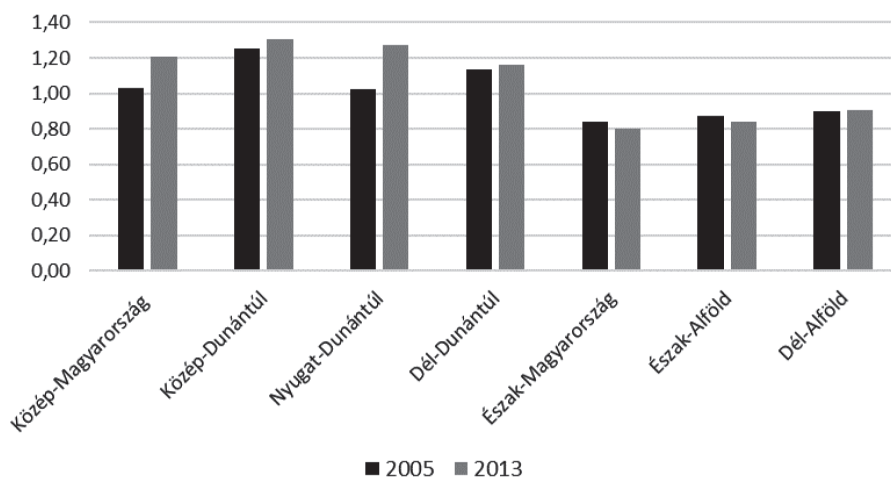
Régió	Év	Folyó termelő-felhasználás	Tőke	Munka
Közép-Magyarország	2005	0.48	0.10	0.42
Közép-Magyarország	2007	0.50	0.10	0.40
Közép-Magyarország	2010	0.44	0.11	0.45
Közép-Magyarország	2013	0.46	0.09	0.44
Közép-Dunántúl	2005	0.51	0.10	0.38
Közép-Dunántúl	2007	0.55	0.10	0.35
Közép-Dunántúl	2010	0.54	0.11	0.36
Közép-Dunántúl	2013	0.55	0.09	0.36
Nyugat-Dunántúl	2005	0.49	0.11	0.40
Nyugat-Dunántúl	2007	0.49	0.10	0.41
Nyugat-Dunántúl	2010	0.51	0.11	0.38
Nyugat-Dunántúl	2013	0.52	0.09	0.39
Dél-Dunántúl	2005	0.51	0.11	0.38
Dél-Dunántúl	2007	0.56	0.11	0.33
Dél-Dunántúl	2010	0.54	0.11	0.35
Dél-Dunántúl	2013	0.54	0.10	0.36
Észak-Magyarország	2005	0.37	0.16	0.47
Észak-Magyarország	2007	0.38	0.18	0.44
Észak-Magyarország	2010	0.39	0.22	0.39
Észak-Magyarország	2013	0.47	0.19	0.35
Észak-Alföld	2005	0.48	0.10	0.42
Észak-Alföld	2007	0.48	0.09	0.43
Észak-Alföld	2010	0.52	0.10	0.37
Észak-Alföld	2013	0.54	0.09	0.37
Dél-Alföld	2005	0.45	0.07	0.48
Dél-Alföld	2007	0.51	0.07	0.42
Dél-Alföld	2010	0.51	0.08	0.40
Dél-Alföld	2013	0.53	0.08	0.39

Forrás: Saját számítás az Eurostat adatai alapján

4. Eredmények – Az MFP szintje és változása a különböző régiókban

Az eredményeket a kutatási kérdések sorrendjében ismertetem. A 3. ábra segítségével az első három kutatási kérdésre választ adhatunk.

Az első kérdés: Hogyan változott az MFP az egyes régiókban az EU-csatlakozást követően? A 3. ábrán látható, hogy a hét régió közül öt régióban növekedés volt megfigyelhető, mindössze Észak-Magyarországon és az Észak-Alföldön volt kis-mértékű csökkenés.



3. ábra: Az MFP alakulása az egyes régiókban
Forrás: Saját ábrázolás az Eurostat adatai alapján

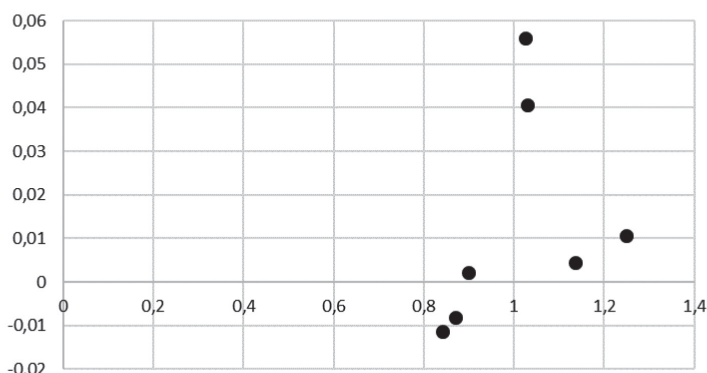
A második és harmadik kérdés a következő volt: Milyen sorrend figyelhető meg az MFP szintjében az egyes régiók között? Történt-e jelentős változás az MFP szintjében a régiók között az utóbbi években?

Az MFP értéke 2005-ben és 2013-ban is a Közép-Dunántúlon volt a legnagyobb, míg a legkisebb Észak-Magyarországon. Az utolsó előtti két helyen mindkét évben a Dél-Alföld és az Észak-Alföld található. Közép-Magyarországon volt mindkét évben a harmadik legmagasabb az MFP. Változás Dél- és Nyugat-Dunántúl esetében figyelhető meg. E két régió helyet cserélt a két vizsgált évben: 2005-ben a Dél-Dunántúlon volt a második legmagasabb az MFP értéke, míg a Nyugat-Dunántúlon a negyedik; 2013-ban ez megfordult, a Dél-Dunántúlon a negyedik és a Nyugat-Dunántúlon a második.

A cikk utolsó kutatási kérdése: konvergál-e az MFP a régiók között?

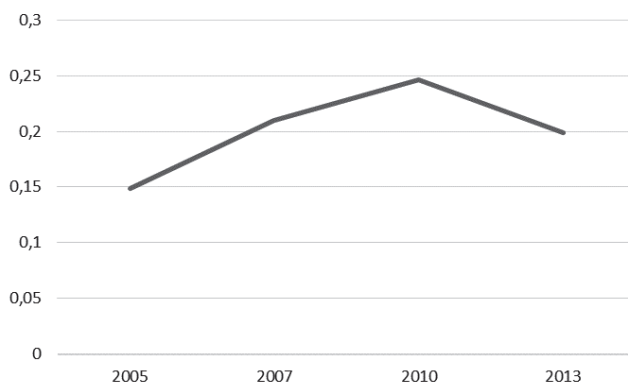
A kérdés a 4. és az 5. ábra segítségével megválaszolható. A 4. ábra a β -konvergencia grafikus vizsgálatára alkalmas. A vízszintes tengely a kezdeti MFP-szintet

mutatja, a függőleges tengely pedig az MFP átlagos éves növekedési ütemét. A β -konvergencia megvalósulásához az alacsonyabb termelékenyséű régiókban nagyobb, míg a magasabb termelékenyséű régiókban alacsonyabb MFP növekedési ütemnek kellene végbe mennie. A 4. ábra általánosságban nem támasztja alá a régiók MFP-je közötti konvergenciát. Érdekes jelenség viszont, hogy a kezdeti közepes termelékenyséű régiókban igen nagy mértékű MFP-növekedés figyelhető meg, így ezen régiók esetében felzárkózási folyamat figyelhető meg.



4. ábra: A kezdeti MFP-szint és átlagos évi növekedésének viszonya
Forrás: Saját ábrázolás az Eurostat adatai alapján

Utolsó lépésben a variációs koefficiens (a minta szórásának és számtani átlagának hányadosa) segítségével vizsgáltam a régiók MFP-je közötti konvergencia/divergencia alakulását. A csökkenő értékek konvergenciát, míg a növekvő értékek divergenciát mutatnak. Az 5. ábra egyértelműen divergenciára utal; 2010-ig gyorsuló ütemű, majd 2013-ban a korábbiakhoz képest lassuló ütemű divergenciát jelez az ábra.



5. ábra: A variációs koefficiens változása
Forrás: Saját ábrázolás az Eurostat adatai alapján

5. Összegzés

A cikkben többtényezős termelékenységi mutatók segítségével vizsgáltam a termelékenység változásának regionális különbségeit és a régiók közötti konvergencia alakulását. Hét régió közül öt régióban növekedés volt megfigyelhető, mindössze Észak-Magyarországon és az Észak-Alföldön volt kismértékű csökkenés. Az MFP értéke a legnagyobb 2005 és 2013-ban is a Közép-Dunántúlon volt, míg a legkisebb Észak-Magyarországon. Az utolsó előtti két helyen mindkét évben a Dél-Alföld és az Észak-Alföld található. Közép-Magyarországon volt mindkét évben a harmadik legmagasabb az MFP. Változás Dél- és Nyugat-Dunántúl esetében figyelhető meg. E két régió helyet cserélt a két vizsgált évben: 2005-ben a Dél-Dunántúlon volt a második legmagasabb az MFP értéke, míg a Nyugat-Dunántúlon a negyedik; 2013-ban ez megfordult, a Dél-Dunántúlon a negyedik és a Nyugat-Dunántúlon a második.

A konvergenciát kétféleképpen vizsgáltam. Először a β -konvergencia elméleti keretét használtam, és grafikusán ábrázoltam a kezdeti MFP-szintet és az MFP átlagos éves növekedési ütemét. Másodszor: a variációs koefficiens segítségével vizsgáltam a régiók MFP-je közötti konvergenciát. Mindkét módszer divergenciára utal.

Felhasznált szakirodalom

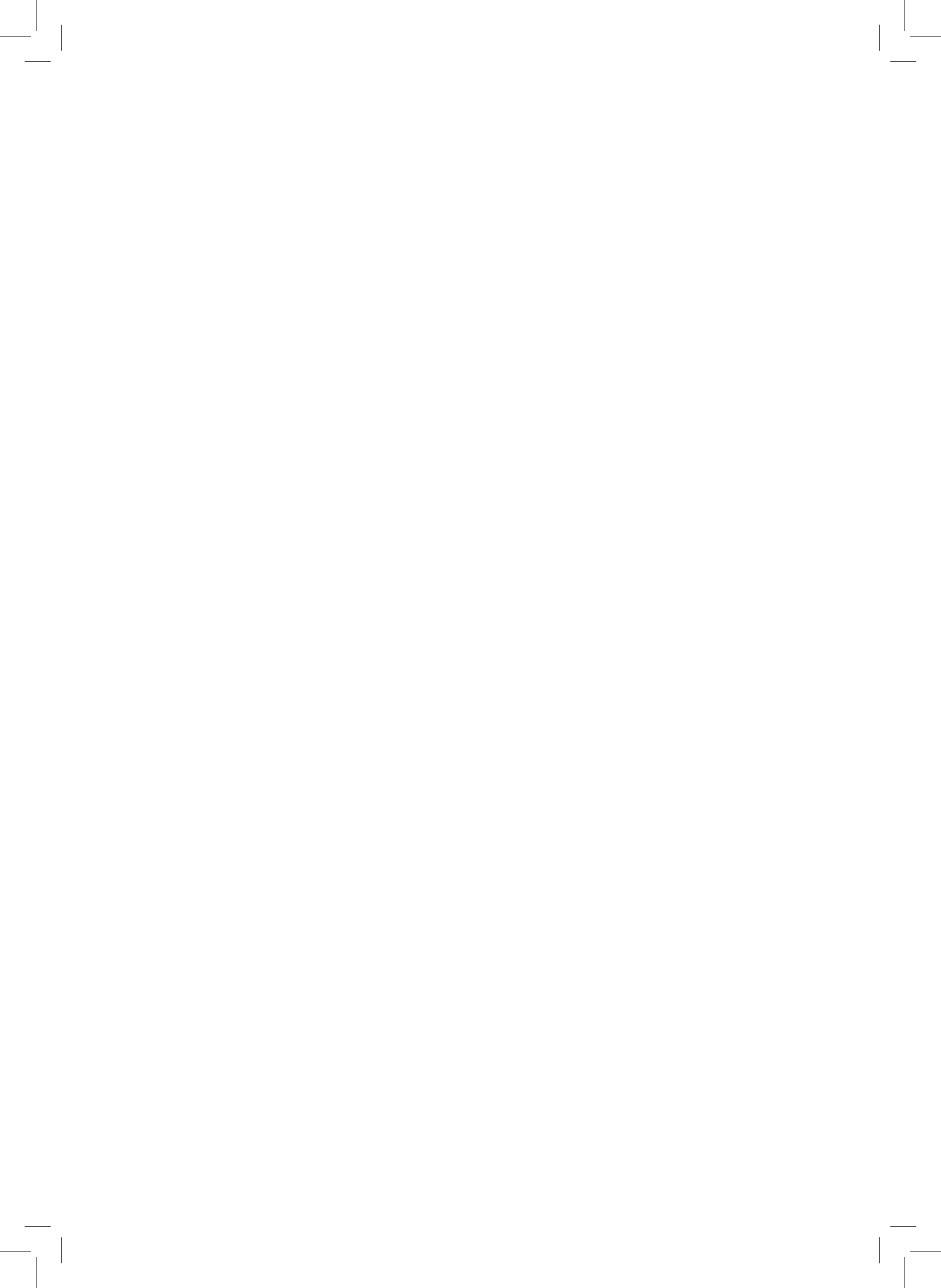
- Bakucs Lajos Zoltán – Fertő Imre – Fogarasi József – Tóth József (2012): Farm Organisation and Efficiency in Hungarian Dairy Farms. *Milk Science International*. Vol. 67. No. 2. pp. 147–150.
- Bakucs Lajos Zoltán – Laure Latruffe – Fertő Imre – Fogarasi József (2010): The Impact of EU-Accession on Farms' Technical Efficiency in Hungary. *Post-Communist Economies*. Vol. 22. No. 2. pp. 165–175.
- Bakucs Lajos Zoltán (2018): Convergence or Divergence? Analysis of Regional Development Convergence in Hungary. 92nd Annual Conference, April 16–18, 2018, Warwick University, Coventry, UK.
- Douglas Caves – Laurits Christensen – Erwin Diewert (1982): Multilateral Comparisons of Output, Input, and Productivity Using Superlative Index Numbers. *The Economic Journal*. 92(365): 73–86.
- EC (2002): Income from Agricultural Activity in 2011. (European Union and Candidate Countries). Luxembourg.
- Laure Latruffe – Fogarasi József – Yann Desjeux (2012): Efficiency, Productivity and Technology Comparison for Farms in Central and Western Europe: The Case of Field Crop and Dairy Farming in Hungary and France. *Economic Systems*. No. 36. pp. 264–278.
- Mészáros Sándor – Szabó Gábor (2014): Hatékonyság és foglalkoztatás a magyar mezőgazdaságban. *Gazdálkodás*. 58/1. szám. 58–74. old.
- Nagy Zsuzsanna – Baráth Lajos (2015): A többtényezős termelékenység és a környezeti állapot változása a magyar mezőgazdaságban az EU-csatlakozást követően. *Statisztikai Szemle*. 93/1. szám. 53–73. old.

Nagy Zsuzsanna (2018): A magyar mezőgazdaság termelékenység változásának regionális különbségei az EU-csatlakozást követően. In: Kósáné Bilanics Ágnes – Vargáné Bosnyák Ildikó (szerk.) (2018): 70 évesen, 40 éve a felsőoktatás szolgálatában: Ünnepi konferenciakötet Dr. Galó Miklós tiszteletére. Nyíregyházi Egyetem, pp. 78–82., 5 p.

OECD (2001): Measuring Productivity. Measurement of Aggregate and Industry-Level Productivity Growth. Paris.

SZERZŐI ADATOK

Dr. Nagy Zsuzsanna PhD főiskolai adjunktus
Nyíregyházi Egyetem, Gazdálkodástudományi Intézet
nagy.zsuzsanna@nye.hu



PUSKÁS BERNADETT

A TÁJÁBRÁZOLÁS JELENTÉSBELI VÁLTOZÁSAI A KÁRPÁT-VIDÉK IKONFESTÉSZETÉBEN

Absztrakt

A kereszténység előtti késő antik képek a tér illúziójának tökéletes megjelenítését keresték, az ábrázolt táj mégis szakrális jelentést hordozott. A katakombafreskók nem a fizikai valóságot láttatják, a megfestett természeti motívumok a transzcendens világra utalnak. A bizánci felfogás szerint az ikonikus tér kisugárzik a szakrális képből, az ikonból, magába integrálja és megszenteli a templom tágabb környezetét, akár az egész várost. A tanulmány példákon keresztül bemutatja, hogy Kárpát-vidék késő középkori ikonfestészetében tovább élt az ikonikus tér bizánci fogalma. Bizánc bukása után, a reneszánsz esztétika megjelenésével a régióban, az érdeklődés az ember hétköznapi világa felé fordul. Kezdetben képzeletbeli, idealizált környezet ad helyet a bibliai vagy hagiografikus események ábrázolásának. Később a megfestett tájban reális motívumok kezdenek sokasodni, a szakrális ebben az új formában válik valóságossá, megőrizve az ikon sajátos funkcióját.

Abstract

The late antique pictures before Christianity sought the perfect display of the illusion of space, yet the landscape depicted had a sacred meaning. The catacomb frescoes do not show the physical reality, the painted natural motifs refer to the transcendental world. According to the Byzantine concept, the iconic space emanates from the sacred image, from the icon, integrating and sanctifying the wider environment of the temple, even the whole city. The study shows, through examples, that in the late medieval icon painting of the Carpathian region, the Byzantine concept of the iconic space has survived. After the fall of Byzantium, with the appearance of the Renaissance aesthetics in the region, interest is turning to the everyday world of man. Initially, an imaginary, idealized environment provides a place for the representation of biblical or hagiographic events. Initially in the landscape experiential elements begin to multiply, the sacred in this new form becomes real, preserving the special function of the icon. Later in the painted landscape realistic motifs begin to multiply, the sacred in this new form becomes real, preserving the special function of the icon.

A modern francia filozófus és esztéta Alain Roger szerint a táj nem létezik önmagában. Jelentést számára az ember ad az esztétikai szemlélés révén, amely nélkül a természet csupán nulladik szintet képvisel az indirekt módon, az emberi érzések belevetítésével megközelített tájhoz képest, vagy kézzel foghatóbban, a természeti környezet egyedi módon történő átalakításához viszonyítva, de leginkább az alkotó ember, a költők és képzőművészek által újraalkotott tájjal ellentétben (Roger 1997).

A táj és a környezet ábrázolása számos jelentős szakaszon és változáson ment keresztül a késő antikvitás idejétől a posztbizánci időszakig. A mimézis elve alap-

ján, vagyis a valóság utánzása, másolása révén a kereszténység előtti késő antik képek a tér illúziójának tökéletes megjelenítését keresték. A kimondottan tájat ábrázoló kompozíciók viszonylag kis számban maradtak fenn. Ezek a római nemesség magánpalotáinak az i. e. I. században és i. sz. I. század folyamán készült falfreskói voltak, amelyek az otium számára, azaz a pihenés, a szemlélődés és a tudományos munkálkodás céljára készült termeket díszítették. Ezek tájban játszódo mitológiai jelenetek, ritkábban illuzionisztikus, a külső világot láttató ablakok vagy kis, keretes faliképek voltak, amelyek képzeletbeli tájakat vagy néhol konkrét városi látképeket is ábrázoltak. E képeket az arányosságról való tapasztalatok nyomán festették meg, kidolgozott fényárnyékok hangsúlyozták térbeliségüket. A látható világ folytatásának benyomását keltették, mégis többszintes kompozíciókként készültek, pontos horizont nélkül, több enyészponttal. Már e kompozíciók is a szakrális teret jelenítették meg, bár nem minden motívuma fejthető meg pontosan (Bencze 2012; Bencze 1999: 91–103).

Tájképi motívumok a bibliai tematikájú ábrázolásokban is megjelentek a korai keresztény időszaktól kezdve. Esztétikájuk azonban más célokat szolgált, mint korábban. Amint azt Max Dvořák már észrevette, a katakombafreskókon a táj motívumaival kiegészített fehér háttér már azzal a szándékkal készült, hogy szimbolikusan ábrázolja a transzcendentális világ fényét. Az alacsony talajsávon megjelenített természetű motívumok absztrakciója a fizikai környezet valós elemeitől való különbözőséget emeli ki. A világítás egyenletes, sehol nincs árnyék (Dvořák 1980: 7–36.) Ezek olyan szimbolikus képek, amelyeket az imák képi párhuzamaként, azok kísérésére hoztak létre, ahogyan azt Peter Brown írja (Brown 1993). Ugyanakkor ezek a korai freskók már egy magasabb szintű rendszerbe is illeszkednek, amely a belső tér szimbolikáját és szakrális funkcióját is hangsúlyozza.

A kép és a táj jelentésével foglalkozó bizánci esztétika mind a késő antik, mind a kora keresztény elveket megörökölte. A VI. században a térábrázolás antik elvei helyett a jelenetekben már a kép elvont jellege és síkszerűsége dominált. A síkot nem azért festették meg, hogy át lehessen nézni rajta, hanem hogy lezárják. Motívumai olyan színekből és aranyból álló képzeletbeli, anyagtalan szövetet képeznek, amelyet a keresztény neoplatonizmus segített értelmezni, miszerint a tér fényként fogalmazódik meg (Panofsky 1984: 183).

Az ikonoklaszta időszak után az egyházatyák írásai világították meg az ikonikus kép fogalmát és az ősi prototípusokhoz való viszonyát, valamint az ikonok különbözőségét a bálványoktól. A képek valóságosságát „portré” jellegük és az előképeknek való megfelelés erősíti. Ugyanakkor egyre inkább előtérbe került a transzcendens szféra ábrázolásának igénye. A transzcendens világ ábrázolásának különleges módjaként az úgynevezett fordított perspektíva szolgál, amely szerint a szemlélőre homorú lencseként fókuszáló környezet a képben bemutatott, már megszentelt világgal való kapcsolódásra szólít fel. Az ikonfestő a legjellemzőbb

módon, különböző nézőpontokból ábrázolja a különféle táji motívumokat és objektumokat, egyazon kompozíciós egységbe egyesítve. A néző tekintete pedig fokozatosan végigjárhatja az adott többkoordinátás struktúra minden motívumát, amely ezzel segít behatolni az ilyen módon ábrázolt térbe. Ez a módszer különösen alkalmas arra, hogy megjelenítse a bizánci szakrális kép sajátosságait, ahol a szakrális tér és a szentségi idő egyazon kompozíciós egységben kapcsolódik össze (Bicskov 1988: 188–191).

Bizáncban az ikont nem sík sémaként értelmezték, hanem térbeli képként. Ennek a megszentelt térnek a problematikáját dolgozta fel a hierotopiával és a térikonokkal foglalkozó tanulmányaiban Alexei Lidov (Лидов 2009: 21). Miként a kutató magyarázza, az ikon alapvetően különbözik más kultúrák szent képeitől, amelyek alapjául más elvek szolgálnak, hiszen az ikonok teljes világa térbeli integritást jelent. E magyarázatot példázzák a konstantinápolyi Khóra-monostor főtemplomának késő bizánci mozaikjai. A templombelső kelet-nyugati tengelye mentén, illetve további helyeken látható mozaikkompozíciók sorában több jelentős ábrázolás található. Az Istenszülőt a gyermek Jézussal ábrázoló két falkép mellett a *Meter Theou, Chora tou achoritou* értelmező felirat olvasható, azaz Isten anyja, a Határtalan lakhelye, avagy Lidov szerint pontosabban: *Annak a Tere, aki a Téren túl létező*. Az áldó Krisztus három mozaikképét az *IC XC Chora ton zonton* felirat kíséri, azaz *Jézus Krisztus az élők tere* (Lidov 2016: 5–15). Valójában a Khóra fogalom legteljesebb jelentése nemcsak a földet, az országot jelenti, hanem teológiai kifejezésként magára a Teremtő Istenre, annak Országára utal, és segít megérteni a bizánci kép térbeli természetét. A kifejezés az ókori görög filozófia idejétől kezdődően ismert volt. (Лидов 2014: 10). Platónnal a Khóra ontológiai fogalom, a három létállapot közül azt a sajátos létállapotot jelöli, amely bármilyen forma születésének előzménye, „nem-hely”, „nem-idő”, hanem egy befogadó tér. Az újplatonistákon keresztül ezt a fogalmat átültették a keresztény teológiába, és az ikonra kezdték alkalmazni. A Khórát az ikonikus térrel azonosították, amely nemcsak hogy kisugárzik az ikonból, hanem egyúttal magába gyűjti a templom terét, sőt annak környezetét, továbbá az egész várost, a világot, amely ebbe a hierotopikus egységbe a liturgikus énekekkel, liturgikus és paraliturgikus körmenetekkel, a templomi felszereléssel, a tömjénezéssel és fényekkel kapcsolódik. Ugyanakkor ez a Mindenható tere, aki maga beláthatatlan, meghaladja az egész teret, amint erre a templomok fő kupolájában található mozaikképek utalnak (Лидов 2014: 18).

A XV. század közepén formálódó munkácsi bizánci rítusú egyházmegye területén számos olyan ikon maradt fenn, amelyek a táj fogalmának és jelentésének változását is reprezentálják. Mindenekelőtt egyszerű technikai sajátosságokra is érdemes figyelni, hiszen a hordozó és az alapozás egyes megoldásai is tartalmazhatnak utalásokat a térérzékeltetés vonatkozásában. (Лидов 2014: 11).

Így például már Kijevben, a közép bizánci időszakban, görög vezető mesterek irányításával épített és dekorált Szent Szófia-székesegyház szentélyének nagy

Orans Istenszülő mozaikja háromrétegű vakolatalapozásra készült, amelynek vastagsága 4–6 cm között mozog, mintegy hullámzik, az egyik hullám a vállaknál, a következő deréktájt, a harmadik a térdnél figyelhető meg. Ez egyrészt a mozaikfelületnek vibráló csillogást biztosít, de ezzel együtt az ábrázolásnak sajátos térbeliséget kölcsönöz, Mária alakja mintegy lebeg az arany sugárzás fényében. A hatalmas alak a templomba lépő számára előrelépőnek tűnik, közelebb érve már inkább statikusnak, míg a szentélyből feltekintve már ülő alakként hat. Ez a képi dinamika a szentélytérnek mintegy táguló mélységet is képes biztosítani (HikiґeHko 2016: 127–129).

A középkori Kárpát-vidéki ikonok térbeli jellegét szintén a hordozó felületi mélységei erősítik: hiszen a központi ábrázolás mindig az ikonfatábla kimélyített középső képmezéjébe (kovcseg) készül, a kísérő, értelmező mellékjelenetek vagy mellékalakok viszont a kiemelkedő széles keretsávokon szerepelnek, mintegy fokozzák a képmélységet. Amint a bizánci középkori ikonográfiában, a Kárpát-vidéki ikonfestészet legkorábbi fennmaradt példáin is, a XVI. század hagiografikus ikonjain – például a ladoméri Szent Demetert ábrázoló ikonon (Bártfa, Sárosi Múzeum) – a természeti környezetet sajátosan megjelenített, szimbolikus szféraként festették meg. Az ikon középső tengelyében a vértanú szent álló alakja látható absztrakt, alacsony talajsávon, amely térbeli vonatkozásban nem képez egységet a figurával, hanem egyfajta függőleges, kis virágos bokrokkal sűrűn díszített szőnyegként fut mögötte. A központi alakot mellékjelenetek emelik ki és keretezik kétoldalt, e képmezőkben bontakozik ki a hagiográfiai elbeszélés (Grešlík 1994: 66, kat. 6). A szent életútját bemutató jelenetek egyfajta másodlagos szakrális téri és időbeli keretet alkotnak, amelynek háttereként további elvont térsíkok nyílnak, a horizonton tájképi és építészeti motívumokkal. Az ulicskrivai XVI. századi Szent Mihály arkangyal ikonon a mellékjelenetek első sorában paradicsomi tájat látunk a Bölcsesség fájával, a jelenetet keretező hegyi sziklák két tömbjével. A hideg kékeszöld és a meleg cinóbervörös színű kötömb a kompozíció középtengelye felé fordul, formai szempontból általuk valósul meg a fordított perspektíva elve (Puskás 2008: 45, 51). Még ha nem is olyan kifinomultan, mint a bizánci Khóra-ábrázolásokon, összekapcsolódó motívumaik szimbolikus – az ellentétek ellenére – a teremtett világ integritására emlékeztetnek.

A természet leírása többször is megjelenik a zsoltárokban, amelyeket rendszeresen felolvasnak a bizánci rítus liturgikus szertartásai során. A váratlan kiszögellésekkel megfestett sziklák a következő sorok képi átírataiként értelmezhetők: „Ugrándoztak a hegyek, mint a kosok, és a halmok, mint juhok bárányai” (Zsolt 114/113: 4). Ahogy a bizánci irodalom is számos toposzt, állandósult jelzöt alkalmazott a szöveg kifejezőerejének fokozására, úgy az ikonfestészet is képi toposzokkal, állandó megoldásokkal mutatja be a táji elemeket. Így a tenger ábrázolása jelképesen szférikus vagy nyolcszögletű mezőbe zárt. E motívum látható többek

között a Dubováról származó Szent Miklós-ikonon (Bártfa, Sárosi Múzeum) (Grešlík 1994: 68, kat.11). Ez a szimbolizmus, amely a világ ősi koncepciójára utal, az Utolsó ítélet ikonjain is megjelenik, ahol a földi, illetve az égi Jeruzsálem ábrázolása szintén gömb alakot vett fel. A várost vizek keretezik, amelyek mélységét a felbukkanó tengeri lények adják (Lukov). A barázdált vízfelszín absztrakt hullámokkal fodrozódik (Ulicskrivai Vízkereszt).

A munkácsi egyházmegye legkorábbi ikonjai stílus tekintetében Przemysl és más határ menti városok ikonfestő műhelyeinek tevékenységéhez kapcsolódtak. E műhelyek stílusa a korábbi évszázadok hagyományait őrizte meg, amint az a konzervatív felfogású határ menti régiókra általánosságban jellemző volt. Itt az egyes teret tágitó megoldások ellenére még a XVI. században is a mélység, a kiterjedés jelzése alapvetően különálló síkokkal, sávokkal, éles kontúrral körülhatárolt színfoltokkal történt, a kompozíció egységesülése a XVI–XVII. század fordulójáig nem következett be. Ezek a késő középkorinak nevezhető ikonok ebben a vonatkozásban eltérnek a késő bizánci ábrázolásoktól, ahol már a XIII. században megjelent a képi kompozíció egysége. Ha nem is reneszánsz értelmezésben, de Bizáncban már ekkor az alakok, a cselekmény, a táj egy térbe integrálódott. Ez a megközelítés Konstantinápoly bukása után a posztbizánci ikonfestészetben rövidesen háttérbe szorult, hogy majd később, a nyugat-európai térszemlélet hatására már új elvek szerint jelenjen meg ismét.

A XVII. századból az elvont táj- és természetábrázolást új formai megoldások és egyre bonyolultabb tájkép-kompozíciók váltották fel (Кириянова 2013: 107–114). A helyi késő reneszánszban megnőtt az érdeklődés a valós természeti és építészeti motívumok iránt. A táj ábrázolása kezdetben a kompozíció tekintetében változott meg. Elsőként a tér kulisszaszerű bemutatása jelent meg, ahol a cselekvény hármas tételrendezésben zajlik a festett színpadí díszletképek hatására (Мицюга 2013: 330–336). Ez lehetett egyszerű tájképi háttér a kompozíció lezárására, amely reneszánsz árkád alatt vagy építészeti keretben jelent meg. Bár megjelennek a városok, kőházak valós motívumai, de ez a táj még nem kapcsolódik a fő ábrázoláshoz, a cselekmény helyszíne bárhol lehet. Így szerepel az Ószövetségi Szentháromság egy felvidékinek ható kisvárosi téren, tipikus késő reneszánsz, kora barokk épületekkel a Sásováról származó ikonon (Bártfa) (Grešlík 1994: 77, kat. 43).

Később, a reneszánsz festményekhez hasonlóan, a táj bekapcsolódik a fő téma ábrázolásába, vagy pontosabban, a fő bibliai vagy hagiografikus téma bukkan fel valós környezetben. Ezt követően reáliákként épületek, a Kárpátokra utaló fenyőcsoportok jelennek meg, például a kijevi szentek, Barlanglakó Antal és Teodóz tolcsvai ikonján (Nyíregyháza, Görögkatolikus Egyházművészeti Gyűjtemény, XVII–XVIII. század), vagy akár tipikus szerzetesi épületkomplexumok (Szent Mihály Mirolyáról) (Puskás 2012: 37; Откович 1990: 64–67).

A táj fejlődése során a következő ábrázolási szakasz leggyakrabban a Tizenkét főünnep ikonjain figyelhető meg, amelyek tematikájukat tekintve az ikonfes-

tészetben elsőként mutatják a zsánerképekre való áttérés jeleit. Ez a változás kissé megkésve azt a folyamatot követi, amely szerint az európai művészetben a XVII. század eleje hozza meg az olyan új önálló műfajok elterjedését a festészetben, mint az életkép és a tájkép. Ezen időszak ünnepeket ábrázoló ikonjain a környezet nem háttérként, hanem a bemutatott események természetes cselekményi helyszínékként tekinthető (Az Istenszülő bevezetése a Templomba, Semetkóc), még ha az középeurópai tájat vagy települést jelenít is meg. A fő jeleneten túl a környezet néhol további kiegészítő, színesítő, elbeszélő jeleneteket tartalmaz kicsi staffázsalakokkal, amelyek a háttérben, a tájba kapcsoltnak jelennek meg (Menekülés Egyiptomba, Alsó Piszána, Kassa, Kelet-Szlovákiai Múzeum) (Puskás 2008: 80, 107). Bár látvány szempontjából a látkép tere egyre tágul, növekszik, mindazonáltal mégsem vonja el a figyelmet az ikon fő tartalmi üzenetétől, és a kép jelentésében másodlagos marad (Мисюга 2017).

A XVII. század első felében a munkácsi egyházmegyében vezető mesterként Ilija Brodjakovics vált ismertté. A festő a galíciai Szudova Visnya városkából származott el, amely a régióban ikonfestő műhelyeiről volt jól ismert. A mester, miután Munkács mellett letelepedett, már környékbeli megrendeléseket vállalt. Ikonjait a középkori gyakorlattal ellentétben már szignálta, és aláírásaiban fontosnak tartotta származását is feltüntetni, ezért a Visenszkij nevet is szerepelteti. A keresztre feszítés, a Krisztus születése ikonjainak tájháttérében rendre megjelennek a helyi lankás hegyvonulatok és a korabeli városokra utaló, késő reneszánsz stílusú közép-európai kőházak és a kupolás templomok motívumai (Puskás 2013: 47-70). Nála az elsők közt valósul meg a kép és cselekmény egysége, valamint az előtérre, középtérre, háttérre való tagolódás. Mindez jelzi, a képzett ikonfestő már a reneszánsz kompozíciós elveket alkalmazta munkáin.

A térábrázolásban történt jelentős fordulatot a könyvgrafika helyi elterjedése készítette elő. A fordított perspektíva elfeledett és a korabeli néző számára már nem is érthető elveit a posztbizánci világban a flamand és a német grafikai kompozíciók segítségével a tér korabeli, reneszánsz felfogása váltotta fel. A cselekmények reneszánsz szobabelsőkbe kerültek, körülöttük kövezett terekre, kora barokk városfalakra lehet rálátni. Éppen ezen tartalmi és formai változások alapján ez az időszak a régió ikonfestészetében a helyi késő reneszánsz korszakaként jellemezhető, a korabeli környezet iránt érdeklődő, új, humanisztikusabb látásmóddal (Овсійчук 1985: 133). Ezt az is jelzi, hogy a középkori ikonok elvont terét fokozatosan behelyettesíti a korabeli környezet valódi empirikus megjelenítése (Сидор 1983: 70; Овсійчук 2006).

A tájban feltűnő reáliák azonban sokkal fontosabb változásra mutatnak rá nemcsak a táj, hanem általánosságban az ikonkompozíciók értelmezésében. Azt az új képi jelentést veszik át, amely nemegyszer direkt módon megtapasztalható a keresztény tárgyú nyugati reneszánsz táblaképfestészetben: vagyis az ábrázolt evan-

géliumi jelenetek itt és most („Hic et nunc”) játszódnak le. Ezzel az a gondolat ismétlődik meg a helyi festészetben, amely szerint az események újra megtapasztalhatók a szemlélő valós életterében, amely ezáltal megszentelt térré válhat. Így az ikon az eseményeket egyszerre ábrázolja a földi körülmények között és változatlanul a transzcendens térben és jelentéssel.

Az újkori európai művészetben, a reneszánszból kezdődően a humanizált földi esztétika kezdett előtérbe kerülni. Az ikonfestészetben a szépség, mint olyan és az összes kapcsolódó esztétikai vonatkozás ellenben szakralizálódik, és így váltja fel fokozatosan a Szent középkori fogalmát. Ez a folyamat a környezetábrázolás változása mellett az alakok fizikai mivoltának bemutatásában is újdonságokat hoz (Mária rózsaszín orcái, a gyermek Jézus kisdédként való ábrázolása).

A XVIII. század ikonfestészetében már nem fordult elő olyan jelentős változás a táj jelentésében, mint korábban. A század közepéig egyes vidéki mesterek még mindig viszonylag jelképesen festették meg az események helyszínét, leggyakrabban hegyvidéki terepet ábrázoltak városokkal, erdőkkel. Később a feltételes kulisszatáj fokozatosan további valós természeti részletekkel egészült ki, és perspektivikus képpé alakult, ahol a táj a kompozíció alapvetően fontos részeként van jelen. Az eredmény ugyanakkor a kísérletezések során nemegyszer a barokk színházi díszletekhez lett hasonló (Жолтовський 1978: 257–258). A táj, bár valós elemekből épült fel, mégis idealizált, a Szentföld vagy a Paradicsomi kert elképzelt, megszépített látványa. Magas színvonalon oldották ezt meg a Munkácsi egyházmegye XVIII. századi vezető mesterei, a Spalinsky fivérek, Mihály és Tádé a sátorlajújhelyi és az ungvári ikonokon. Provinciálisabb példaként a díszes rokokó, zugói predellaikonok említhetők (Jákob küldöttei, Rusz megkeresztelése) (Puskás 2008: 80, 107).

A XVIII–XIX. század fordulóján egy ideig még élt a tájbrázolás késő barokk elve (Bodrogkeresztúr, Őszövetségi jelenetek) vagy a konzervatívabb mintákat követőknél akár a táj elvont ábrázolása is (Mennybemenetel, Kenézlő). Később ezek utat engedtek a klasszicista jellegű, akadémikus ízű megoldásoknak (Hajdúdorog, Az Istenszülő bevezetése a Templomba, Mózes a pusztában, Jákob létrája). Ezek a tájképek egyre jobban emlékeztetnek a korabeli katolikus szentképekre, és nem tartják meg az ikonikus karakter reminiscenciát, sem ikonográfiai, sem technikai, sem stiláris szempontból.

Összegzésképpen elmondható, hogy a Kárpát-vidék sokszor perifériusnak nevezett késő középkori ikonfestészetében áttételesen tovább élt a Khóra, az ikonikus tér közép bizánci fogalma. A táj elvont ábrázolása a transzcendentális, megszentelt világra utalt, amely minden absztrakciója mellett sok szempontból eltér például a romanika vagy a gótika térjelölő elveitől. Bizánc bukása után, részben az ikonfestő mintarajzkönyvek gyakorlatának köszönhetően, ez az ikonográfiai kifejezőmód formalizálódott és színvonala hanyatlani kezdett. Új kihívásként és irányként ha-

tott ebben az időszakban a régióban a reneszánsz esztétika megjelenése, amely kapcsán az érdeklődés az ember hétköznapi világa felé fordul. A könyvgrafika közvetítésével ez a látásmód jelentősen megváltoztatta a posztbizánci ikonfestészetet is. A kezdetben képzeletbeli, idealizált környezet vált az evangéliumi vagy hagiografikus események terévé. Később a tájban tapasztalati elemek kezdtek sokasodni: a szakrális ekkor már ebben az új formában válik valóságossá, megőrizve az ikon sajátos funkcióját.

Felhasznált szakirodalom

- Bencze Ágnes (1999): Bukolikus tájképek a Iulius-Claudius korból. In: Hermann István (szerk.): Tanulmányok Ritoók Zsigmond hetvenedik születésnapja tiszteletére. Budapest 91–103.
- Bencze Ágnes (2012): Belső tájképek. Az évszak műtárgya. 2012. tavasz/Internal Landscapes. Highlighted Works of Art, Spring 2012. Budapest. (Szépművészeti Múzeum, Antik Gyűjtemény), 65–67.
- Bieskov, Viktor (1988): A bizánci esztétika. Бычков В.: Византийская эстетика. Budapest, 234.
- Brown, Peter (1993): A szentkultusz. Kialakulása és szerepe a latin kereszténységben /The Cult of the Saints: Its Rise and Function in Latin Christianity/. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest. 202.
- Dvořák, Max (1980): Akatakombafestmények. Akeresztényművészetkezdetei. Katakombenmalereien. Die Anfänge der christlichen Kunst (1919). In: Dvořák, Max: A művészet szemlélete. Válogatott tanulmányok. Budapest. 7–36.
- Grešlík, Vladislav (1994): Ikony Šarišského múzea v Bardejove. Ars Monument, Bratislava. 95.
- Lidov, Alexei (2016): Iconicity as Spatial Notion A New Vision of Icons in Contemporary Art Theory. In: Ikon. Journal of Iconographic Studies (9) 2016/9, 5–15.
- Panofsky, Erwin (1984): A perspektíva, mint „szimbolikus forma”. Die Perspektive als „symbolische Form”. In: A jelentés a vizuális művészetekben. Budapest. 170–249.
- Puskás Bernadett (2012): A Görög Katolikus Egyházművészeti Gyűjtemény anyagai I.: Ikonok, festmények. Nyíregyháza. 63.
- Puskás Bernadett (2013): Quelques données concernant les icones d’Ilia de Wisznia, peintre de Munkács. Apulum L, 47–70.
- Puskás Bernadett (2008): A görög katolikus egyház művészete. Hagyomány és megújulás. Budapest, 320.
- Roger, Alain (1997): Court traité du paysage. Bibliothèque des Sciences Humaines. Gallimard, Paris. 238.
- Жолтовський, Павло (1978): Пейзажний та побутовий жанри в українському живопису. In: Жолтовський, Павло: Український живопис XVII–XVIII ст. Київ. 327.
- Кирьянова, Светлана (2013): Композиционная роль пейзажа в русской иконе 2-й пол. XVII – 1-й трети XVIII в. In: Вестник ПСТГУ Серия V. Вопросы истории и теории христианского искусства. Вып. 2 (11), 107–114.
- Лидов, Алексей (2009): Иеротопия. Создание сакральных пространств как вид творчества и предмет исторического исследования. In: Лидов Алексей: Иеротопия. Пространственные иконы и образы-парадигмы в византийской культуре. Москва: Дизайн. Информация. Картография. 60–72.
- Лидов, Алексей (2014): Икона и иконическое сознание. Образ пространства и образы в пространстве. In: Лидов, Алексей: Икона. Мир святых образов в Византии и Древней Руси. Москва: Феория, 9–38.

- Мисюга, Богдан (2013): Образ реальної дѡйснѡстѡ в пейзажних зѡбраженнях иѡнопису Галичини XVII–XVIII столѡть (на прикладѡ иѡн зѡ збѡрки Наѡиѡнального музею у Львовѡ ім. А. Шептицького) in: Збереження й дослѡдження истѡриѡ-культурнѡї спадщини в музейних зѡбраннях: истѡриѡнѡ, мѡстѡтвѡзнавчѡ та музеѡлѡгѡичнѡї аспекти дѡяльнѡстѡ. Львѡв: Наѡиѡнальний музей у Львовѡ. 330–336.
- Мисюга, Богдан (2017): Мѡмезис в пейзажних зѡбраженнях иѡнопису Галичини XVII–XVIII ст. Народознавчѡ зѡшити. № 6 (138). 1529–1535.
- Нѡкѡтенѡ, Надѡя (2016): Мѡзѡїѡи Софѡїї Київсьѡї. Київ: Горѡбець. 192.
- Овсѡйѡчук, Володимир (1985): Українсьѡе мѡстѡтвѡ другої половини XVI – першѡї половини XVII ст. Гуманѡстичнѡї та визвольнѡї иѡдѡї. Київ. 184.
- Овсѡйѡчук, Володимир (2006): Українсьѡе малярство X–XVIII ст. Проблеми кольѡру. Львѡв. 344.
- Отѡвич, Василь (1990): Народна течѡя в українсьѡму живописѡ XVII–XVIII ст. Київ. 94.
- Сидѡр, Олег (1983): Мѡські красвиди й иѡнтер'єри в твѡрах Йѡва Кондзелевича в контекстѡ архѡтектури Ренесансу. In: Українсьѡе мѡстѡтвѡ в мѡжнародних зв'язѡх, Київ: Науѡва думѡа 67–74.

SZERZŐI ADATOK

Dr. Jankáné prof. dr. Puskás Bernadett egyetemi tanár
Nyíregyházi Egyetem, Vizuális Kultúra Intézet
puskas.bernadett@nye.hu



SCHÉDER VERONIKA

A LÉPŐ LÓ MOZGÁSÁNAK HATÁSA A LOVON ÜLŐ EMBER HANGKÉPZÉSÉRE

Absztrakt

Jelen kutatás motivációját dadogó személyekkel végzett lovasterápiás munkánk tapasztalatai adták. Hipotézisünk szerint a lépő ló mozgásának a rajta ülő emberre gyakorolt izomlazító hatása a beszédképzésben részt vevő szervek izomcsoportjait is érinti, ennek eredményei tükröződnek az oszcillogramokon.

Ép nyelvi fejlődésű beszélőkkel felvett hangminták elemzésén keresztül mutatjuk be, hogyan befolyásolja a lovaglás a hangmagasságot, azaz a hangszalagrezgések gyakoriságát. A nyelvi anyaghoz Gósy Mária (2004) szópéldáit vesszük alapul, amelyek süketszobában készített felvételeiről már rendelkezésünkre állnak akusztikai-fonetikai szempontból elemzett adatok (vö. Gósy 2004: 124–134). Kísérletet teszünk annak a szakirodalmi állításnak a gyakorlati alátámasztására, miszerint a mozgó lovon ülés szabályozza az izomtónust, ugyanis a lépő ló harmonikus, ritmikus mozgására az ember központi idegrendszere veleszületett módon ráhangolódik (Büki 2006; Györgypál 2006a).

A kutatás eredményei hozzájárulhatnak a beszéd folyamatosság zavarával élő személyek lovasterápiás kezelésének megtervezéséhez, illetőleg bizonyítékkul szolgálhatnak a lovasterápia komplex szenzomotoros tréningként történő relevanciájának elfogadásához.

Abstract

The motivation for the present study was provided by the experiences of our horse-assisted therapy work conducted with persons struggling with babbling. Our hypothesis is that the muscle-relaxing effect exercised on the person sitting on a walking horse also affects the muscle groups of organs participating in speech production, and its results can also be detected on oscillographs.

The manner in which horse riding influences pitch, that is, the frequency of the vibration of vocal chords, is shown with the help of audio samples recorded from people with sound language development. The basis of the linguistic material were the lexical examples of Mária Gósy (2004). From the recordings of these lexical items made in an anechoic chamber the “sterile” data are available (cf. Gósy 2004: 124–134). We attempt to empirically verify the claim, often found in relevant literature, that sitting on horseback regulates muscle tonality, since the human central nervous system has the innate capacity to accommodate to the harmonic and rhythmic movement of the walking horse (Büki 2006; Györgypál, 2006a).

The results of the research may contribute to the planning of a horse-assisted therapy for people living with disorders of the fluency of speech production, and may also serve as evidence for the acceptance of the relevance of horse therapy as a complex sensory-motor training.

1. Bevezetés

Mozgást csak mozgáson keresztül lehet javítani (Györgypál 2006b). Igaz ez a beszédképzésre is mint az ember speciális finommotorikus képességére. Ugyanakkor a mozgásukban (akár a nagy-, akár a finommotorikájuk területén) sérült, akadályozott vagy korlátozott emberek számára rendelkezésre álló különböző terápiás eljárások gyakran túlságosan idő- és energiaigényesek, nemegyszer fájdalmasak, ezért sokan ódzkodnak tőlük. A lovasterápia (és a lovaglás) különlegessége, hogy a lépő ló hátán ülő kliens nem érez fáradtságos igénybevételt, mivel a hiányzó/szükséges izommozgásokat ez esetben a ló mint médium végezteti el „helyette”. A lovas passzivitása azonban csak látszólagos: valójában egész izomzata és idegrendszere reaktív, befogadó módon veszi át a ló által keltett mozgásimpulzusokat (Büki 2006).

A lovasterápiás szakmában ismert, hogy a ló lépő mozgásának (többek között) jelentős izomlazító hatása van (Snider et al. 2007, idézi Boda-Ujlaky 2018), amely alól hipotézisünk szerint a beszédképzésben részt vevő szervek apró izomcsoportjai sem kivételek. Így a lépésben történő lovasterápia speciális rehabilitációs lehetőséget kínálhat pl. a spasztikus izomtónusú dysarthriások, vagy a beszédfolyamatosság görcsös zavaraival élő dadogók beszédterápiájában. A szubjektív tapasztalati adatokat azonban eszközös vizsgálatokkal (evidence-based) eddig még nemzetközi szinten is csak kevés adattal támasztották alá és alig publikálták. Célunk, hogy a hiánypótláshoz legalább részben sikerüljön hozzájárulnunk.

Feltételezzük, hogy saját – úttörő – kísérletünk során a hangfelvételekről készített rezgéseképeken tükröződnek a „feszesebb”, majd a lépésben végzett lovasterápiát követően a lágyabb, „lazább” hangképzés sajátos jegyei (akusztikai paraméterei). A nyert adatokból tehát véleményünk szerint következtetni lehet majd a beszéd-szervek (jelen esetben főképp a hangszalagok, illetőleg a hangszalagok beállításában részt vevő izomcsoportok) esetleges megváltozott állapotára.

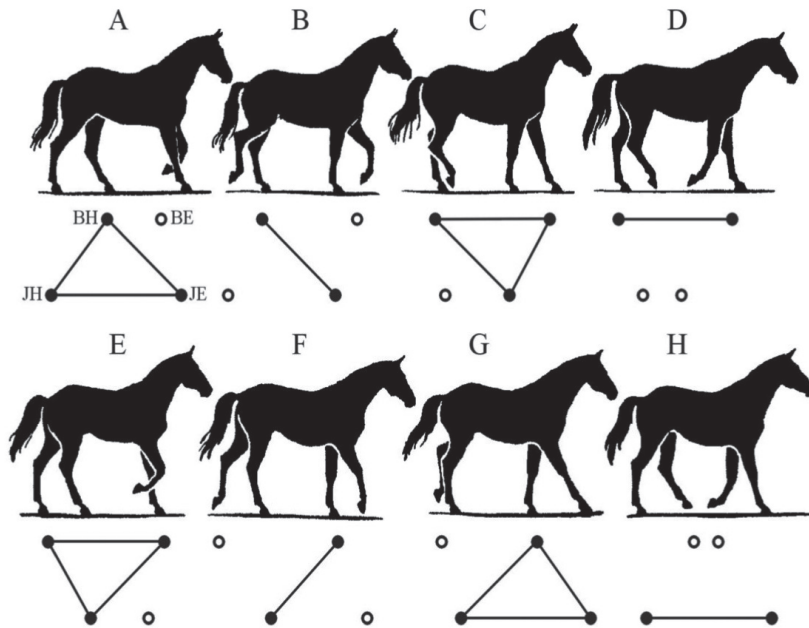
2. A ló lépő jármódjának bemutatása

A lovak három alapjármódját szokás megkülönböztetni: a lépést, az ügetést és a vágót. (Ezekon kívül is beszélhetünk még néhány tipikus mozgásformáról, amelyekről azonban nem tisztáztott, hogy a természetes mozgásrepertoár részei-e, vagy esetleg csak mozgáshibák.) A lovak életében természetes módon a lépés a legáltalánosabb és leggyakoribb helyváltoztató mozgásforma (Fehér 2000). Az eddigi kutatási eredmények szerint a ló lépésének lehet fejlesztő, (re)habilitáló, terápiás hatása a hátán ülő lovasra nézve (Györgypál 2006b).

A lépés periodikusan ismétlődő (tehát ritmusos), négyütemű, diagonális mozgásforma, melynek sorrendje: jobb hátulsó láb, jobb elülső láb, bal hátulsó láb, bal

elülső láb (és így tovább, 1. ábra). A lazán, elengedetten lépő ló a hátulsó végtagjával túllép az elülső patanyomán. Az egészséges lépés üteme az iramtól függetlenül mindig azonos. Egy átlagos marmagasságú (nagy) ló kb. 90-110-et lép percenként (Katona 2006: 29), lépéshossza kb. 1,3-1,8 m lábnyomtól lábnyomig (Pálinkás 2017: 14).

A hátulsó lábak mozgása következtében a ló csípője hol az egyik, hol a másik oldalon megemelkedik, majd lesüllyed, ami a ló gerincének rotációját eredményezi. Ugyanakkor a ló medencéje nemcsak fel-le, hanem előre és hátra is mozog (mivel a ló minden lábemeléssel előre felé halad), ez pedig a gerincében oldalhajlást indukál. Ahogy a lépő ló hátán ülő ember (a ló hátára három ponton támaszkodó medencéjével) átveszi az érkező mozgásimpulzusokat, saját medencéje körülbelül egy előrehaladó, háromdimenziós fekvő nyolcast rajzol le a levegőben. Ezek az összetett mozgásimpulzusok aztán a gerincoszlopon hullámszerűen felfelé haladnak a nyakszirtig és a nagyagykérgi központokig (így valósul meg a komplex izom- és idegrendszeri stimuláció), továbbá igazoltan olyan mozgásmintát közvetítenek, amely megegyezik a felegyenesedett járással (Büky 2006).



1. ábra: A lépés ciklusának nyolc mozzanata (a fekete pontok a talajon lévő végtagot, míg a fehér pontok a levegőben lévő végtag talajra függőleges vetületét mutatják)
 Forrás: Gambarjan, P. P. (1972): *The Running of Mammals*. Nauka. Leningrad. 25. old.

3. A lépő ló mozgásimpulzusainak hatása a lovas beszédképzésére

3.1. Testtartás és légzés

Napjaink jelentős civilizációs ártalma a sokakra jellemző görnyedt testtartás. A rossz tartás egyik káros következménye lehet a légzés harmóniájának megváltozása: a belégzéshez ilyenkor nagyobb izommunka szükséges, mert a tüdő lefelé kevésbé képes expandálni, a mellkas inkább oldalirányba tágul (Büky 2006). Az elégtelen vagy nehezített légzési mód a beszédképzést is nehezítetté, de mindenképp fáradtságosabbá teszi. A lovon ülés felegyenesedési reakciókat facilitál, ezzel nemcsak a helyes testtartás, hanem a kívánatos vegyes (vagy rekesz-) légzési mód kialakítását is segíti. A helyes testtartás következtében a lovon ülő ember légzése mélyül, ritmusossá válik, a rekeszizom tónusa beáll (Györgypál 2006a). A felsőtestnek ez az optimális, függőleges helyzete teremti meg összességében is azt az állapotot, amelyben beszédszerveink képesek az egészséges, differenciált hangadásra (Fehérné-Sósné 2010).

3.2. Egyensúly

A ló lépése a lovon ülőtől nemcsak tartási, hanem egyensúly-reakciókat is kíván. Egy átlagos marmagasságú lépésben haladó ló percenként kb. 90-110 alkalommal billenti ki (különböző irányokba) a hátán ülő lovast az egyensúlyából, s ezzel folyamatosan intenzív idegi stimuláció alatt tartja az ember vesztibuláris (egyensúlyi) rendszerét. Ismert, hogy a vesztibuláris ingerlés – az izomtónusra hatva – fokozza a központi idegrendszer általános motoros aktivitását, ami a beszéd motoros komponenseire is serkentő hatást gyakorolhat (Györgypál 2006a).

3.3. Ritmus

A beszéd időben ritmikusan szervezett motoros viselkedés, azaz (finommotoros mozzanatok bonyolult kombinációból álló) ritmikus mozgástevékenység. Periodikusan ismétlődő összetevőinek pontos meghatározásával a mai napig foglalkozik a tudomány (vö. Kohári 2016). A magyar nyelvben többen a szótagokat jelölik meg a beszédritmus alapegységeiként: elképzelhető, hogy a hallgató számára a rövidebb és hosszabb szótagok kváziszisztematikus váltakozása, illetőleg nyomatéki tényezőinek egységes hangélménye adja a folyamatos beszéd ritmusosságának élményét (Gósy 2004). Neurotipikusan fejlődő embereknél a beszédképző rendszerek összekapcsolódásának ez a sajátos ritmusban történő pergése dinamikus sztereotípiá. A beszédfolyamatossági zavarokkal élőknek azonban (különböző, részben ismeretlen okoknál fogva, ám gyakran idegrendszeri vagy pszi-

chés érintettségéből kifolyólag) nincs uralma a beszédszervi mozgások gördülékeny kivitelezése fölött, így az ő beszédük ritmusa sérül (Hernádi 1996).

A beszédrítmus zavarainak egyike a dadogás. A dadogás definíciószerűen is a beszéd összerendezettségének zavara, amely a ritmus és az ütem felbomlásában nyilvánul meg (Lajos 2009). A beszéd folyamatos áramlása a dadogó beszédben tehát megszakad.

A ló lépő jármódja – mint azt fentebb ismertettük – szabályos, ritmikus mozgásmintát szolgáltat a rajta ülőnek. A lépő ló hátán ülve egyfajta „élő mozgásdialogus” valósul meg a ló és a lovas között: a páciens egész szervezete automatikusan egy folyamatos, ritmikus mozgásélmény részesévé válik, amelyre a központi idegrendszer veleszületett módon ráhangolódik (Büki 2006). Ez akár a beszédrítmus harmonizációjára is ösztönzőleg hathat.

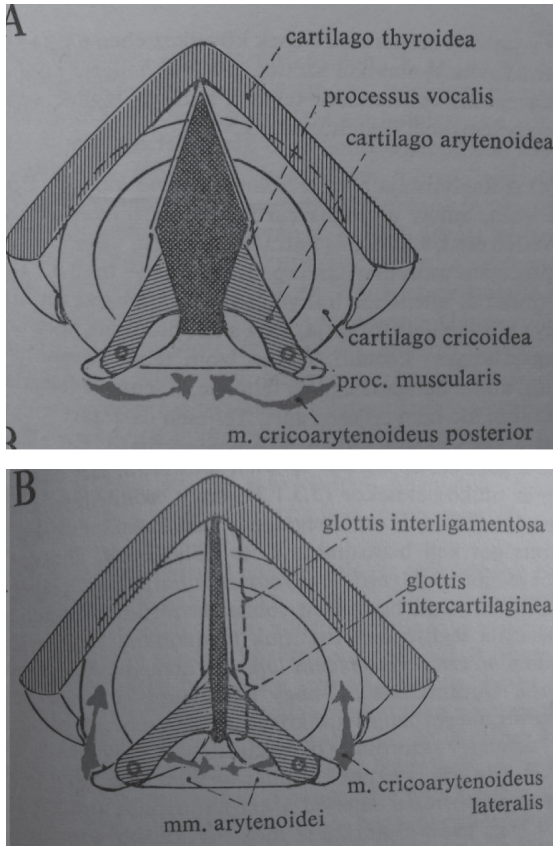
3.4. Izomtónus

A hippoterapeuták (gyógytornász végzettségű lovasterapeuták) munkájának egyik legfontosabb alapelve, hogy a lépő ló mozgásának a kliens testére történő átvitelével a spasztikus (fesz) izomtónust lazítani, a hipotón (petyhüdt, laza) izomzatot pedig erősíteni képesek.

Az idegrendszeri sérülés következtében spasztikus izomzatú betegek nem tudják finoman adagolni a beszédhez szükséges mozgásokat sem, nem tudnak dinamikusan-ritmikusán hangsúlyozni, gyakran a beszédtempójuk is atipikus (Kent et al. 1991). Sokak szerint a dadogás legfőbb oka is egyfajta feszesség, gyakorlatilag izomgörcs: dadogáskor a beszédben részt vevő izmok megfeszülnek, súlyos esetben a környező izmok (arc, nyak) is görcsösen összehúzódnak (Tringer 2010).

A primér hangképzés helye a gége (larynx), amely a középső és a mély nyaki izompólya (fascia) kötőszövetes rétegébe ágyazódik. A nyelvcsomhoz feszesen, a többi környező képlethez viszont lazán rögzül, emiatt mozgékony szerv. Magáért a hangadásért a gégeben lévő hangszalagok (ligamentum vocale) felelősek, amelyek a pajzsporc (cartilago thyroidea) és a kannaporcok (cartilago arytenoidea) között feszülnek, és amelyek mozgásáért a nervus recurrens (X. agyideg) felelős (Udvarhelyi 2009).

A hangszalagokat a kannaporcok segítségével állítjuk be a légzés folyamán a megfelelő helyzetbe. A kannaporcok a gége belső izmainak hatására függőleges tengelyük körül forgó mozgást végezhetnek, ezáltal a hangszalagok közeledhetnek egymáshoz vagy távolodhatnak egymástól (2. ábra). A gyűrűporcon (cartilago cricoidea) befelé vagy kifelé történő mozgásukkal a hangrést szűkítik vagy tágítják (Gósy 2004). A musculus cricoarytenoideus posterior azért fontos, mert az egyetlen hangréstágító izompár, s az őket beidegző idegrostok érzékenyebbek, mint a többi gégeizmot beidegzők (Szentágothai 1977). A hangszalagok vízszintes irányú



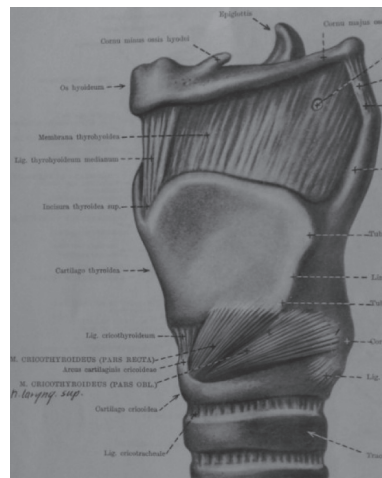
2. ábra: A musculus cricoarytenoideus posterior összehúzódása a hangrést tágítja (A), a musculus arytenoidei összehúzódása a hangrést szűkíti/zárja (B).
 Forrás: Szentágothai János (1977): *Functionalis anatomia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 1019. old.

3. ábra: Az elülső gégeizmok (musculus cricothyroideus): összehúzódásuk által megfeszülnek a hangszalagok.
 Forrás: Kiss Ferenc – Szentágothai János (1980): Az ember anatómiájának atlasza. Medicina, Budapest. 90. old.

mozgásukat tekintve különféle állásokba rendeződhetnek: ezek közül szűk lélegzőállással (amikor a hangszalagok kb. 30 fokos szöveget zárnak) zöngétlen mássalhangzókat, zöngéállással (amikor a hangszalagok érintkeznek) zöngés hangokat képezhetünk.

A tüdőből kiáramló levegő függőleges irányban emelgetheti a hangszalagokat. Ha többször emelkednek (rezegnek), magasabb, ha kevesebbszer, mélyebb hang jön létre. A hangmagasságot a gége külső oldalán, elől egy páros gégeizom, a musculus cricothyroideus (3. ábra) összehúzódása emeli azáltal, hogy megfeszíti a hangszalagokat (s a feszesebb hangszalag nagyobb frekvenciájú rezgésbe jut) (Szentágothai 1977).

A hangszalagok mellett és a kannaporcok között is vannak izmok, amelyeknek a hangszalagok finom beállításában van szerepük a beszédben (Tarsoly 2010).



A kutatók a gégeizmok aktivitását vizsgálva dadogóknál fokozottabb izomműködések és ellentétes izommozgásokat regisztráltak (Lajos 2009). A kívánatos lágy hangindítás helyett (amikor a hangszalagok puhán közelednek egymáshoz, elérik a középvonalat és létrehozzák a hangrész kielégítő zárását) dadogáskor a beszéd a görcsös akadályt áttörve szinte robbanásszerűen indul (vö. kemény hangindítás). A megfigyelések szerint mindez gyakrabban jelentkezik zárhangok előtt (Tringer 2010). Feltételezésünk szerint a lovasterápia lazító, relaxáló hatásának következtében a lovon ülő feszes izomcsoportjai (pl. a gége izmai vagy a hangszalagok is) finoman oldódhatnak.

3.5. Psziché

A lovak rendkívül érzékeny állatok, azonnal visszatükrözik azt a belső pszichés/mentális állapotot, amellyel az ember megközelíti őket. Következésképpen: amennyiben mi magunk feszültek vagyunk, lovunk is feszültté válik. Egy kísérletben pulzuszám mérő eszközt helyeztek a lovakra és a lovasokra is, és bebizonyították, hogy amint a lovasok olyan instrukciót kaptak, ami növelte az ő belső izgalmi állapotukat, függetlenül attól, hogy ennek bármilyen külsődleges lenyomata vagy következménye lett volna, lovaik pulzusszáma ezekben a szituációkban az övékkel együtt emelkedett (Kardos–Purebl 2018). Ezek az „együttrezgések” azonban fordított irányban is működnek: a lovaknak ugyanis az emberénél magasabb a testhőmérsékletük, valamint alacsonyabb a légzés- és pulzusszámuk, így egyfajta „pszichofiziológiai mediátorként” képesek hozzásegíteni a hátukon ülő (a terápiás szivacsos keresztül velük egészen testközelben érintkező) lovasokat (izom) feszültségeik oldásához (Kardos–Purebl 2018: 57).

4. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A lovasterápia hatékonyságát alátámasztó műszeres vizsgálatok közül az izomaktivitás mérésére az utóbbi kb. 30 évben az EMG-készüléket használták (Benda et al. 2003; Mc Gibbon et al. 2009). A ló lépésének izomlazító hatása a nagyobb izomcsoportok tekintetében vitathatatlan. Nem készültek még ugyanakkor vizsgálatok arra vonatkozóan, hogy a beszédképzésben részt vevő kisebb izomcsoportokra is kiterjed-e ez az ellazulás.

Saját vizsgálatunkban a ló lépésének a beszédhangképzésre gyakorolt hatását kívántuk mérni oly módon, hogy hangfelvételeket készítettünk a vizsgálatban részt vevő személyekkel a lóra ülés előtt, majd 10 perc lépő jármódban történő lovaglást követően. Néhány fővel két-három alkalommal is megismételtük a vizsgálatot, hogy a módszer megbízhatóságát ellenőrizzük, illetve két esetben szakaszosan is mértünk (10, 30, 60 perc után). A kutatáshoz felhasználandó nyelvi anyag kiválasz-

tásának szempontja az volt, hogy a magánhangzók formánsadatairól és a hívószavak frekvenciaszerkezetéről már rendelkezésünkre állnak neurotipikus fejlődésű beszélőktől adatolt, laborminőségű eredmények (Gósy 2004: 116; 126–143). Saját vizsgálatunkban ezek közül olyan szópéldákat használtunk fel, amelyek a feszes izomtónusú beszélők számára feltételezhetően nagyobb nehézséget jelentő (vö. Tringer 2010), többnyire zárképzéssel ejtett hangokat tartalmaznak (*apa, ata, aka, ebéd, epét, üde, étel, agya, atya, vár; vő, fa, fű, jaj, kapj, dobj be, aha, éhe*). A felvételeket azután a Praat 6.0.31 beszédelemző szoftverrel elemeztük akusztikai fonetikai szempontból. Elsősorban az egyes hangsorok frekvenciaszerkezetét és intenzitásértékeit adatoltuk, hiszen a periodicitás és az amplitúdóváltozások mértéke a hangszalagrezgés lenyomata.

H1: Feltételeztük, hogy amennyiben a lovon ülést követően a vizsgálatban részt vevőknél tendenciaszerűen kimutatható ugyanazon hangsorok képzésekor a periódusok számának csökkenése (ami a hang mélyülésében mutatkozik meg), az a hangszalagok kevésbé feszes működéséről árulkodik – tehát: a ló lépésének a gége körüli izmokra gyakorolt lazító hatásáról.

H2: Feltételeztük továbbá, hogy amennyiben a lovaglás facilitálja a mély (rekeszi) légzéstechnikát, a felfelé áramló nagyobb mennyiségű levegő nagyobb amplitúdójú hangszalagrezgéseket (tehát erősebb hangadást) eredményez.

A kísérletben különböző életkorú, neurotipikus nyelvi és beszéd(fejlődés)ű személyek vettek részt. A 15 résztvevő adatai közül 13-at tudtunk értékelni (2 óvodás korú gyermek csak részben volt együttműködő a vizsgálat során). A hangfelvételek rögzítésénél kiküszöbölhetetlen nehezítő körülményt jelentett a lovardai helyszín. A vizsgálat speciális jellegénél fogva teljesen nyílt térben, a szabadban zajlik, ráadásul egy másik mozgó élőlény hátán – ugyanis a ló akkor is mozog, amikor nem mozog (Klausz 2016), azaz: elvileg egy helyben áll, de rezegteti a bőrét, fordítja a nyakát/fejét, megemeli a lábát, csapkod a farkával stb. A hangfelvevő eszközt nem tudtuk pontosan egyforma távolságra tartani az alany szájától, csak megközelítőleg. Ugyanakkor ügyeltünk arra, hogy az első és a második felvétel is a lovardai pályának ugyanazon a részén történjen (az akusztikai körülmények hasonlóak legyenek). Megkértük a kísérletben részt vevő személyeket, hogy próbálják meg nagyjából egyforma stílusban felolvasni a szópéldákat. (A szóanyag ebből a szempontból szerencsésebb, mintha mondatpéldákon keresztül történt volna a vizsgálat, hiszen a mondatok felolvasása könnyebben variálódhat egy beszélő esetében is, annak aktuális értelmi-érzelmi dimenziói mentén.) Mindezeket a nehezítő tényezőket némileg ignorálja azonban a vizsgálat célja, melynek értelmében jelenleg nem a pontos szám adatokra, hanem a differenciák meglétére/hiányára, illetve azok előjelére voltunk kíváncsiak (azaz: van-e kimutatható/számottevő csökkenés vagy növekedés a frekvencia- és intenzitásértékekben). A következőkben bemutatjuk egy 10,2 éves fiú, egy 13,1 éves lány, egy 18,0 és egy 18,4 éves diáklány, egy 34,1

éves, egy 36,1 éves, egy 37,3 éves, egy 37,1 éves, egy 39,4 éves és egy 59,4 éves nő, valamint egy 47,0 éves, egy 49,1 éves és egy 62,3 éves férfi eredményeit.

5. Eredmények

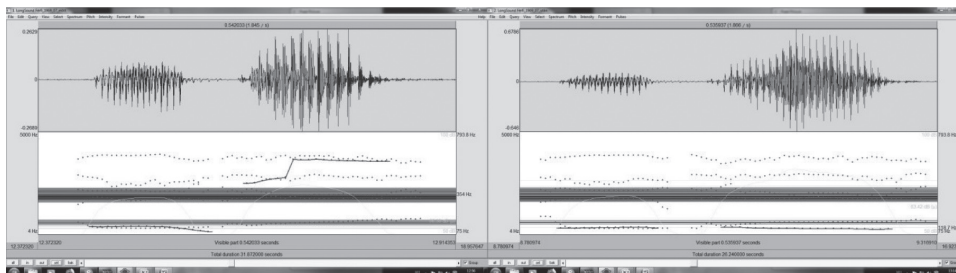
Annak igazolására, hogy lehet-e következtetni a rezgéseképekből és hangszíneképekből a beszédszervek állapotára, Magyarországon Subosits István tett először kísérletet 1975-ben. Ő egy 18 éves férfi dadogó beszédéről készített spektrogramok alapján szemléltette, milyen – a hangszíneképben is tükröződő – jegyei vannak a hangadásbeli görcsöknek (Subosits 1975). Subosits vizsgálatának mintájára mi is elkészítettük a lovaglás előtti és utáni hanganyagok vizuális lenyomatait a kísérletben részt vett neurotipikus fejlődésű beszélőkkel, illetve összehasonlítottuk őket frekvenciaszerkezetük és hangnyomásértékeik alapján.

Az eredményeket összesítve elmondható, hogy – bár egyelőre kevés résztvevő adataira tudunk csak hivatkozni – a lépő ló mozgása befolyásolja a hangszalagrezgés minőségét (a hangszalagok állapotát). A kapott adatok alapján az a tendencia rajzolódik ki, hogy a ló lépő mozgásának hatása a hátán ülő lovas hangképzésére attól függ, hogy a vizsgált személy feszes vagy laza izomtónusú-e. Különbséget találtunk még életkori tekintetben is.

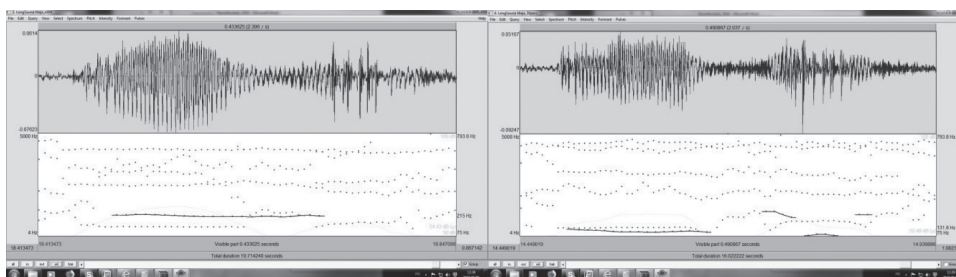
Azoknál a résztvevőknél (különösen egy 37,6 éves nőnél és egy 49,1 éves férfinál), akik egyértelműen feszes és/vagy görcsös izomzatúak (egyikük testépítő), a ló mozgása dominánsabban a hangszalagok ellazulását (az alapfrekvencia mélyülését) idézte elő. Az összes résztvevő eredményeit figyelembe véve tőlük adatolt az egyik legnagyobb mértékű frekvenciakülönbség: 235,3 Hz-nyi csökkenés férfiejtésben az *üde* szónál (4. ábra). Ilyen nagymértékű hangszalaglazulást ezen kívül egy másik (62,3 éves) férfi beszélő esetében mértünk csak. Őt is neurotipikus beszélőként vettük figyelembe a kutatáskor. Később azonban megtudtuk, hogy sok évvel korábban (még katonasága idején) féloldali recurrens hangszalagbénulása volt (akkoriban egy ideig csak suttogva tudott beszélni), amelyet azonban később rehabilitáltak (bár alapvetően most is érződik rekedtes hangszínezete). Nála például az *aka* hangsor ejtésében 170,8 Hz-es csökkenés volt tapasztalható. Figyelemreméltó azonban, hogy nála több esetben regisztráltunk a lovaglás hatására hangszalagfeszülést, méghozzá a vizsgálatban résztvevők eredményeit összevetve a legnagyobb mértékben: az *atya* szó ejtésekor például 307 Hz-es frekvencianövekedést adatoltunk (lépés után).

A két kisiskolás korú gyermek résztvevőnél 18 szóból 11 esetben mértünk frekvenciacsökkenést a 10 perc lóháton történő lépést követően, bár esetükben átlagosan csupán 5-10 Hz-es különbségekkel. A 13,1 éves lánnyal 30 perc után is felvettük az adatokat (ez alatt az idő alatt lépésben és ügetésben felváltva dolgozott a lóval). A második hangfelvételen kettővel több szópéldában és átlagosan nagyobb

mértékben mértünk hangszalaglazulást: például az *üde* szó ejtésében 38,8 Hz-es, az *éhe* szó ejtésében pedig 83,2 Hz-es frekvenciacsökkenést (5. ábra).



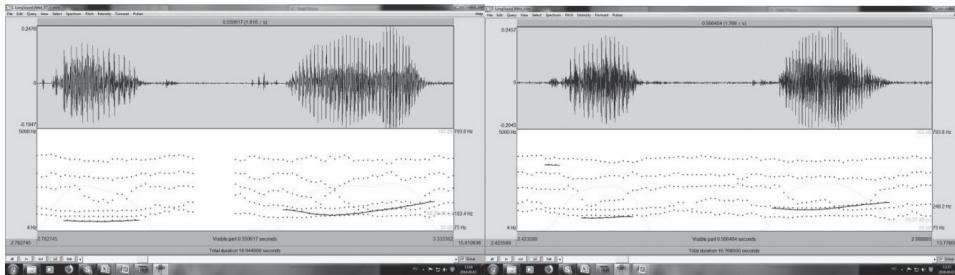
4. ábra: Az *üde* szó oszcillogramja lovaglás előtt és után (49,1 éves férfi)
Forrás: Saját



5. ábra: Az *éhe* szó oszcillogramja lovaglás előtt és után (13,1 éves lány)
Forrás: Saját

A kutatás érdekes tapasztalata, hogy a hipotézissel (H2) ellentétben az intenzitásértékek nem feltétlenül emelkedtek a lépést követően, bár csökkenésük minden vizsgált alany esetében minimális, többnyire 1-3 dB-nyi. (Valójában a növekedések sem számottevőek, hasonló mértékűek). Kiragadható azonban, hogy 30, ill. 60 percnyi lovaglás után a lovaglás eleji, illetőleg a 10 perces lépést követő mérésekhez viszonyítva több szó ejtésében és nagyobb mértékben növekedett az alanyok beszédintenzitása. Meglepő eredményeket adatoltunk ugyanakkor a 49,1 éves férfi beszélőtől. Az ő esetében mutattuk ki a legnagyobb mértékű hangszalaglazulásokat (tehát hangmagasság-csökkenéseket), ugyanakkor ezzel párhuzamosan 18-ból 15 szó ejtésékor intenzitásnövekedést regisztráltunk (ugyan csak 1-6 dB-es tartományban). Ennél is feltűnőbb továbbá (valójában kisebb fonetikai „csoda”) a valamikori hangszalagbénult 62,3 éves férfi eredménye: 18-ból 18 szópéldában növekedett a beszédintenzitása (miközben nála is több esetben lazultak a hangszalagok). Ez egyben a rekeszlégzés, azaz a beszédlégzés technikájának a javulására utal, és jó prediktora lehet a lovasterápia kiegészítő beszédterápiás eljárásaként való alkalmazásának.

Fontos összefüggés mutatható ki a fentiekén kívül a ló lépésélénksége, valamint aktuális pszichés állapota és a lovas hangképzésének változásai között. A kutatásban részt vevő 39,4 éves nővel három alkalommal is megismételtük a hangfelvételeket, melyek ugyanazt az eredményt hozták – ugyanannak a lónak a hátán. A vizsgált alany hangszalagjai minden esetben (kivétel nélkül) feszülést mutattak (frekvencia-növekedést), miközben hangerőssége csökkent. A vizsgálatba bevont ló lépéséről azonban tudni kell, hogy ugyan eléggé tért nyerő (hátsó patanyoma eggyel túllépi az elülsőét), viszont egyáltalán nem élénk, így az önállóan lovagló személytől megfeszített izomaktivitást követelt 10 perc lépés során is az előrehajtása (lovas szaknyelven: a csizmasegítség adása). Egy másik, 37,3 éves nő hangfelvételeit elemezve 18 szópéldából 15-nél regisztráltunk frekvencianövekedést (6. ábra). Ez esetben a ló pszichés állapotára történő reakcióra következtethetünk: a felvétel készítésekor aktuálisan épp vihar készülődött, emiatt a ló nyugtalanul viselkedett, és ez láthatólag áttevéődött a rajta ülő lovasra is – könnyen elképzelhető tehát, hogy a hölgy izomfeszülése az aktuális pszichés körülményekre történő válaszként értelmezhető.



6. ábra: Az aka hangsor oszcillogramja (37,3 éves nő)

Forrás: Saját

6. Összegzés, következtetések

A fenti tanulmányban bemutatott eredmények egy kezdeti fázisban lévő kutatás kezdetleges, de meglátásunk szerint sokat ígérő tapasztalatai. A vizsgálatok során és a kapott adatok feldolgozásakor szembesültünk több megoldandó problémával. Ezek segíthetik kijelölni a kutatás további irányvonalait.

A jövőben tehát folytatni kívánjuk a vizsgálatokat, hiszen az egyik elsődleges feladat a részt vevő alanyok számának növelése. Megjegyezzük, hogy ez nem könnyű munka: a kutatás körülményei elég speciálisak, nagymértékben függenek bizonyos általunk nem befolyásolható külső tényezőktől, a lóval való munka pedig időigényes (nem beszélve arról, hogy jelentős anyagi vonzata van).

Felmerül a kérdés, hogy szükséges-e kontrollcsoporttal is dolgozni, ha igen, kikkel. Jelenleg folyamatban vannak a vizsgálatok edzőterembe járó személyekkel is (edzés előtti és utáni hangfelvételeik elemzése a cél).

Módszereinknek is akadnak még hiányosságai. Meg kell valósítani, hogy a kutatás összes résztvevőjét ugyanazzal a hangfelvevő készülékkel vizsgáljuk. Ez a kitétel azonban nem segíti a bevonható alanyok létszámának növelését, hiszen innentől a kutatás egy város egy lovardájába, illetőleg egy adatfelvevő „kezébe” tud leginkább összpontosulni (míg a lovasterapeuták az ország távoli vidékein, elég nagy szórásban élnek). Meg kell oldani a mikrofon felhelyezését úgy, hogy az minden alkalommal pontosan egyenlő távolságra legyen a beszélő szájától (akkor is, amikor mozog alatta a ló).

Érdeemes elgondolkodni a szakaszos mérések bevezetésén (10, 30, 60 perces lovaglást követően, esetleg a lépésen kívül más jármódok bevonásával is).

Végül pedig elgondolkodtató kérdés, hogy vajon hány hanglenyomat alapján tekinthetjük megbízhatónak az egyazon személytől kapott adatokat. Azaz, hány alkalommal hívjuk el a vizsgálatban részt vevő személyt a lovardába, hogy elég nagy biztonsággal állíthassuk: hangjának akusztikai paramétereit valóban a ló mozgása változtatta meg (amelynek iránya meghatározott/egyforma tendenciát mutat). A kriminalisztikai nyelvészet szakirodalmi háttéréből esetleg irányadó szempont lehet, miszerint az emberek azonos szó tízszeri ejtése alapján megkülönböztethetők a spektrográfus hangelemzések alapján (Crystal 2003).

Felhasznált szakirodalom

- Benda, W. – Mc Gibbon, N. H. – Grant, K. L. (2003): Improvements in musclesymmetry in children with cerebralpalsy after equine-assisted therapy (hippotherapy), *Journal of Alternative and Complementary Medicine* 9. 817–825.
- Boda-Ujlaky Judit (2018): A lóasszisztált tevékenységek szociális viselkedésre gyakorolt jótékony hatásáról. *Új Pedagógiai Szemle* 2018/1–2. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-loasszisztalt-tevenysegek-szocialis-viselkedesre-gyakorolt-jotekony#main-content> (A letöltés ideje: 2018. július 8.)
- Bóna Judit (szerk.) (2016): *Fonetikai olvasókönyv. ELTE Fonetikai Tanszék*, Budapest.
- Dr. Büki György (2006): A hippoterápia neurofiziológiai alapjai. In: Györgypál Zoltánné (szerk.) (2006a): *Hippoterápia. Unicornis Egészségforrás Alapítvány. Balogunyom.* 36–49.
- Crystal, D. (2003): *A nyelv enciklopédiája. Osiris Kiadó, Budapest.*
- Gambarjan, P. P. (1972): *The Running of Mammals. Nauka. Leningrad.*
- Gósy Mária (2004): *Fonetika, a beszéd tudománya. Osiris Kiadó, Budapest.*
- Györgypál Zoltánné (2006a): A ló és a lovaglás hatásai. In: Györgypál Zoltánné (szerk.) (2006a): *Hippoterápia. Unicornis Egészségforrás Alapítvány, Balogunyom.* 7–9.
- Györgypál Zoltánné (szerk.) (2006b): *Hippoterápia. Unicornis Egészségforrás Alapítvány, Balogunyom.*
- Fehér György (2000): *A háziállatok funkcionális anatómiája. A mozgás szerveinek statikája és dinamikája. Mezőgazda Kiadó, Budapest.*

- Kardos Edina – Purebl György (2018): Sokszínű segítőtársunk: a ló. *Mindennapi Pszichológia* X/3. 55–59.
- Kohári Anna (2016): A beszéd ritmusa. In: Bóna Judit (szerk.) (2016): *Fonetikai olvasókönyv*. ELTE Fonetikai Tanszék, Budapest. 119–130.
- Kiss Ferenc – Szentágothai János (1980): *Az ember anatómiájának atlasza*. Medicina, Budapest.
- Klausz Judit (2016): Lovasterápiás megsegítés lehetőségei a beszédindításban. Szakdolgozat. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Lajos Péter (2009): *Dadogásról mindenkinek*. Pont Kiadó, Budapest.
- Mc Gibbon, N. H. – Brenda, W. – Duncan B. R. – Silkwood-Sherer, D. (2009): Immediate and long-term effects of hippotherapy on symmetry of adductor muscle activity and functional ability in children with spastic cerebral palsy. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation* 90. 966–974.
- Pálincás Judit (2017): A lovak hippoterápiára való kiválasztásának kidolgozása, valamint a hippoterápia hatékonyságának értékelése mozgásvizsgáló rendszer alkalmazásával. PhD-értekezés. Debreceni Egyetem Állattenyésztési Tudományok Doktori Iskola, Debrecen.
- Schéder Veronika (2017): Lovasterápia a neuro- és pszicholingvisztikai zavarok rehabilitációjában. IMI Print Kft, Nyíregyháza.
- Subosits István (1975): A görcsös hangadás hangszinképéről. In: Göllesz Viktor (szerk.): *A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Évkönyve VIII*. Budapest. 319–324.
- Szentágothai János (1977): *Functional anatomy*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Tarsoly Emil (2010): *Funkcionális anatómia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Tringer László (2010): *A pszichiátria tankönyve*. Semmelweis Kiadó, Budapest.

SZERZŐI ADATOK

Dr. Schéder Veronika PhD főiskolai docens
Nyíregyházi Egyetem, Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
scheder.veronika@nye.hu



SZEGEDI ATTILA – KOVÁCS ZOLTÁN

VESZTESEGCSÖKKENTÉSI LEHETŐSÉGEK VIZSGÁLATA POWERSHIFT NYOMATÉKVÁLTÓK TENGYELKAPCSOLÓINÁL

Absztrakt

A szerteágazó követelmények összetett igénybevételeket támasztanak napjaink mezőgazdasági erőgépeivel szemben. Az eredményes munkavégzés megköveteli, hogy egy korszerű dízelmotorhoz hatékony és sokoldalú teljesítményátviteli szerkezet csatlakozzon, hiszen a motor teljesítményét a lehető legkisebb veszteséggel kell eljuttatni a talaj és a kerék kapcsolatához. Mindezt úgy, hogy a pillanatnyi áttétel az egyébként széles sebességtartományban is optimális motorterhelést biztosítson az alacsony hajtóanyag-fogyasztás eléréséhez. Ennek érdekében alkalmazzák leggyakrabban a korszerű terhelés alatt kapcsolható – Powershift – nyomatékvtáltókat. Ezek üzemének kritikus pontja a terhelés alatti áttételváltás – a sebességváltás – folyamata, melyet több, tárcsás olajban futó tengelykapcsoló szabályozott csúszásával valósítanak meg. A kutatási munka elsősorban ezekre a tengelykapcsolókra fókuszál, a váltást vezérlő elektromos jeltől kiindulva a hidraulikus működtető elemek nyomásváltásain keresztül, figyelemmel a kifejett vonóerő időbeni változására.

Abstract

The diverse requirements pose complex demands on today's agricultural tractors. Effective work requires a modern diesel engine to have an efficient and versatile drivetrain, since the engine's performance must be transmitted to the ground and the wheel with minimal loss. At the same time, the activated gear ratio ensures optimum engine load in the otherwise wide range of speeds to reach low fuel consumption. For this reason, powershift transmissions are most often used under modern loads. The critical point of their operation is the gear shifting under load - the gear shifting process which is achieved by the controlled sliding of multidisc wet clutches. The research work focuses primarily on these clutches, starting from the electric signal controlling the shift, due to the displacement of the hydraulic actuation elements, taking into account the change in the drawbar force exerted.

1. Bevezetés

A jelen és a jövő legnagyobb globális kihívásai közé tartozik a klímaváltozás és az energiahatékonyság egymással is összefüggő problémaköre. Napjainkban a közlekedés az egyik legnagyobb üvegházhatást fokozó gázokat kibocsátó ágazat, ezért is energiatakarékos és alacsony károsanyag-kibocsájtású járművekre és erőgépekre van szükség. A járműveknél az energiahatékonyság és a károsanyag-kibocsájtás nem egyszerűen csak motorizációs kérdés, hanem komplex gépfejlesztési prob-

léma, amelybe beletartoznak a hatékony teljesítményátvitelt biztosító hajtásilánc-megoldások is.

A sebességváltók kialakításával foglalkozó kutatások leggyakoribb célja a hajtásátvitel veszteségeinek csökkentése. Amíg korábban a fejlesztések főleg a motorteljesítmény optimális kihasználására és a kezeléssel kapcsolatos ergonómiai elvárások kielégítésére irányultak, ma már a teljesítményveszteségek minimalizálása a legjellemzőbb cél. A traktor-nyomatékváltó energetikai veszteségeit feltáró vizsgálatok eredményei több szakirodalomban is fellelhetők. A nyomatékváltók veszteségeinek előzetes számításokkal és valós tesztekkel megalapozott vizsgálati módszerével Mc Carthy és Kolozsi (1974) már a múlt század végén foglalkozott, a mérési elvek még napjainkban is érvényesek. A traktorok fokozatmentes hajtóművei sajátosságainak szimulációs vizsgálatai alapján Joóri et al. (2003) megállapították, hogy a fokozatmentes traktorváltók szélesebb körben alkalmazhatók, mint a fokozatonként kapcsolható nyomatékváltók, és a motorteljesítmény kedvezőbb átvitele által alacsonyabb fajlagos hajtóanyag-fogyasztást biztosítanak. Egy későbbi vizsgálatban Kerényi és Farkas (2009) arra a megállapításra jutott, hogy a traktoroknál alkalmazott fokozatmentes, teljesítményelágaztatásos hajtóművek a fokozatmentes tag $i=0,85-2,4$ módosítási tartományában biztosítják a legkedvezőbb, $\eta=0,90-0,94$ közötti hajtásátviteli hatásfokot. Molari és Sedoni (2008) a traktorok energetikai veszteségeinek feltárására irányuló vizsgálataik alapján rámutattak arra, hogy a mechanikus hajtásátviteli elemek súrlódási veszteségein túl – különösen nagyobb haladási sebességek esetén – jelentős nagyságúak a kenőolaj viszkozitásából, valamint a váltó saját hidraulika-rendszerének működtetéséből adódó veszteségek. Közleményeikben Molari és Sedoni (2008), valamint Bietresato et al. (2012) is utalnak arra, hogy a powershift váltó saját hidraulikus rendszere még terheletlenül is a behajtó teljesítmény 4%-át emészt fel. Vizsgálataikkal rámutattak arra is, hogy ennek felét az olajtöltet viszkozitásából fakadó veszteségek adják. A sebességváltás folyamatában az áttétel megváltoztatásának időbeni lefolyásától is függő súrlódási veszteségek csökkentik az átvitt teljesítményt. Az időbeni lefolyást a tápnyomás stabilizálására a rendszerbe épített hidroakkumulátorok is befolyásolják (D. Prodan – A. Bucuresteanu 2017). Váltáskor megszűnik a hajtó- és a hajtott tengely közötti energiaátvitel, a sebességváltási időtartam növekedésével a haladási sebesség csökkenése miatt növekszik az erőgép mozgási energiavesztesége. Számottevő veszteségek keletkezhetnek a talaj-kerék kapcsolatában is. Kiss és Laib (2001) a gördülési ellenállás összetevőit vizsgálta, kiemelt figyelmet fordítottak a talaj deformációjához szükséges munka nagyságának meghatározására. Az előzőekben foglaltak alapján feltételezhető, hogy a nyomatékváltók váltási időtartamának optimalizálásával csökkenthetők az erőgépek és a gépjárművek sebességváltásból származó veszteségei.

Kutatási célkitűzésem a feltételezésemből kiindulva határoztam meg. Célkitűzésem: az erőgépek nyomatékvtóin keletkező veszteségek elméleti elemzésekre és gyakorlati vizsgálatokra alapozott veszteségcsökkentési lehetőségeinek feltárása. A vizsgálatok megvalósítása módszereit tekintve összhangban van B. Tudor et al. (2017) munkájával. Az összefüggések feltárásához részletesen elemezni és vizsgálni kell a szabályozójelek változásaival leírható sebességváltási folyamat időbeni lefolyását. Az elemzések és a méréseken alapuló vizsgálati eredményekből levont következtetések támasztják alá az erőgépek nyomatékvtóin keletkező veszteségcsökkentési lehetőségekre vonatkozó javaslatokat.

1.1. A traktor-nyomatékvtók

A szakirodalmakban fellelhető eredmények alapján a nyomatékvtók veszteségei forrásukat tekintve két fő csoportba sorolhatók: Elsőként a nyomatékvtó mechanikai veszteségei, melyet a fogaskerék-kapcsolatoknál és a csapágyazásoknál jelentkező, valamint a tengelytömítések súrlódási veszteségei okoznak. Teljesítményelágaztatásos nyomatékvtók esetében ehhez jönnek még a fokozatmentes hajtásátviteli elemek (variátor, toroid dörzstárcsa) veszteségei. Terhelés alatt kapcsolható váltóműveknél pedig a többlettárcsás tengelykapcsoló súrlódási veszteségei (indulásnál és terhelés alatti áttételváltásnál).

Másrészt a hidraulikus veszteségek, mely a traktor-nyomatékvtók leggyakrabban a hidraulikus munkafolyadéként is használt kenőolajtöltet viszkozitásából fakadóan, annak mozgatásával, keverésével jönnek létre, és a nyomatékvtó számottevő melegekedését okozzák. Mivel a hidraulikus veszteségek részaránya a szakirodalmi források szerint a hajtásátviteli veszteségek több mint felét teszi ki, ezért ezt vizsgálatom részletesebben.

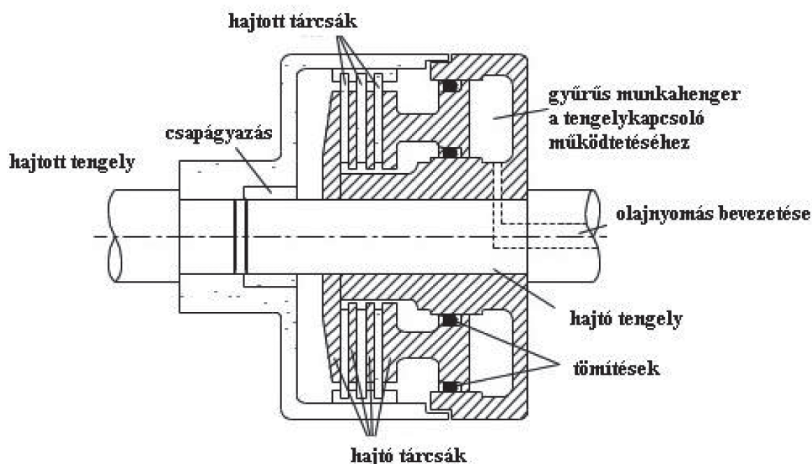
1.2. Hidraulikai veszteségek a nyomatékvtóban

A nyomatékvtó saját hidraulikus körének veszteségei

- kenőolaj-áramoltatásra, -porlasztásra,
- tengelykapcsolók működtetésére (TLT, POWERSHIFT),
- hidrosztatikus kormányzás és fékezés működtetésére,
- oldott fék és tengelykapcsoló lamellák közötti folyadék-súrlódásra.

A nagy teljesítményű erőgépeken és gépjárműveken napjainkban leggyakrabban hidraulikus (és hidropneumatikus) működtetésű többlettárcsás tengelykapcsolókat (1. ábra) alkalmaznak. A hajtótengelyről a hajtóra a nyomatékot a rajtuk rögzített tárcsákon fellépő súrlódási erő viszi át, kapcsolt állapotban a nyomatékátvitelt

a tárcsákat egymáshoz nyomó hidrosztatikus nyomás biztosítja. A nyomásközvetítő közeg hidraulikaolaj (folyadék), azonban még így is időre van szükség a hajtótengely nyomatékának átviteléhez a szükséges munkatérnyomás felépüléséhez.



1. ábra: A többtárcsás, hidraulikus működtetésű tengelykapcsoló szerkezete
forrás: <https://www.slideshare.net/mirhadizadeh/chapter10-clutches-and-brakes>

2. A mérés módszere és eszköze

A Powershift nyomatékváltók működési sajátosságainak feltárására, különös tekintettel a terhelés alatti áttételváltásra méréseket végeztem. Az elvégzendő mérés az erőgépek nyomatékváltóin keletkező veszteségek csökkentési lehetőségeinek alátámasztására irányul.

2.1. A kísérleti eszköze vizsgálat szempontjából releváns jellemzői

A részletes vizsgálatot egy New Holland T7040 típusú, Full Powershift rendszerű nyomatékváltóval szerelt traktorral végeztük. A nyomatékváltó lehetővé teszi 19 előremeneti és a 6 hátrameneti fokozat terhelés alatti kapcsolhatóságát. Ezzel a sebességváltóval talajművelésnél a 3-9 km/h, illetve 5-13 km/h, míg szállítási munkáknál a 40 km/h körüli sebességek biztosíthatók.

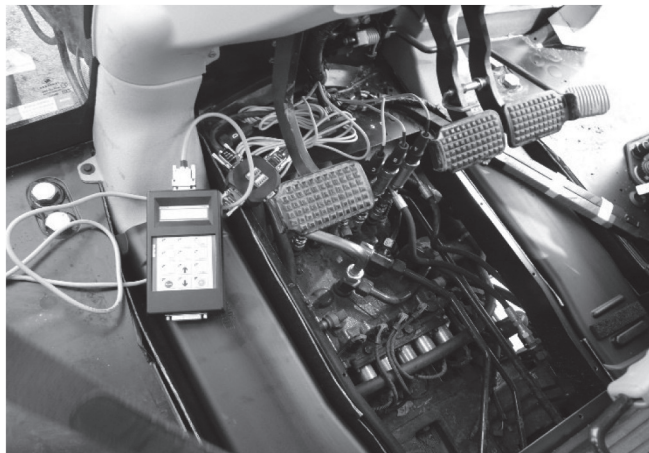
A fokozatok kapcsolása 9 darab hidraulikusan vezérelt többtárcsás, nedves tengelykapcsolóval történik. A váltó sajátossága, hogy szállítás során a 19. fokozatba kapcsolva kedvező hatásfokú, közvetlen hajtás vihető át a lendkeréktől a TLT meghajtótengelyen keresztül, csökkentve ez által a melegegést és a súrlódási veszteségeket (Bietresato 2012).

Az elvégzett mérések ismertetése

A mérések közötti vontatás során, a vontatmánnyal terhelt erőgép folyamatos gyorsítása során történtek. A gyorsítási ciklusban a vonószerkezetben elhelyezett hidraulikahenger munkaterében felépülő nyomásértékek rögzítésével történt a közvetett vonóerőmérés. A mérési folyamatban a vezérlőáram és a fokozatkapcsolást végző tengelykapcsolót működtető hidraulikanyomás értékei kerültek rögzítésre az idő függvényében. A mérést rögzített gázkarállás mellett végeztük, a traktor motorjának fordulatszáma előzetesen 1500 1/min értékre lett beállítva. A méréseket két szakaszban végeztem.

Első lépésben a hidraulikát működtető vezérlőelem elektromos jele közvetlenül az erőgép vezérlő áramköréből lett kiolvasva a traktor CAN-hálózatán keresztül, a New Holland gyári szoftverével (New Holland Electronic Service Tool). A programmal el lett mentve a többletárcsás hidraulikus kapcsolású tengelykapcsoló mágnesszelepére kivezérelt áram nagyságának időbeni változása.

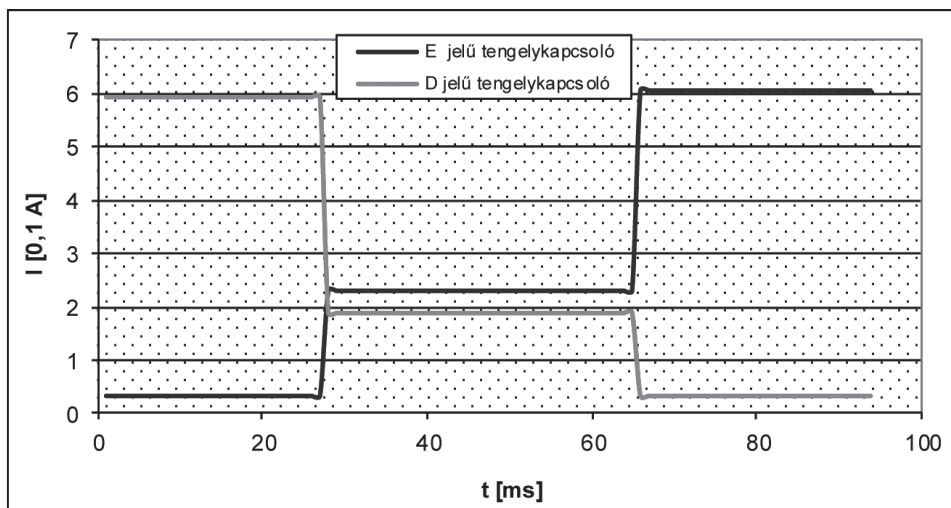
A második mérési szakaszban a hidraulikai nyomás változásait vizsgáltam. Az áttételváltás alatt a tengelykapcsolót működtető nyomás mérésére Hydac gyártmányú hidraulikavizsgáló berendezést (mérő+adatgyűjtő) alkalmaztam. A *Hydac HDA 3444-A-600-000* nyomásmérő jeladókat a nyomatékváltó vezérlőtömbjén a B, C és D jelű tengelykapcsolók nyomásmérő szervizcsatlakozóira kötöttem rá. Ez a hidraulikus vezérlőkörben közvetlenül a PWM-szelepek után található, így közvetlenül az egyes tengelykapcsolókat működtető nyomás nagysága vizsgálható. Pontos adatokat kaptam arról, hogy időben és lefutásban milyen eltérések vannak az elektromos vezérlőáram és az általa kivezérelt nyomás között. A mért nyomásértékeket Hydac HMG 2020 mérő-adatgyűjtő rögzítette, melyből PC-re való importálás után az adatok feldolgozhatóvá váltak (2. ábra).



2. ábra: A nyomásjeladók és a mérő-adatgyűjtő csatlakoztatása a vezérlőtömbre, B, C és D szelep

3. A mérési eredmények kiértékelése

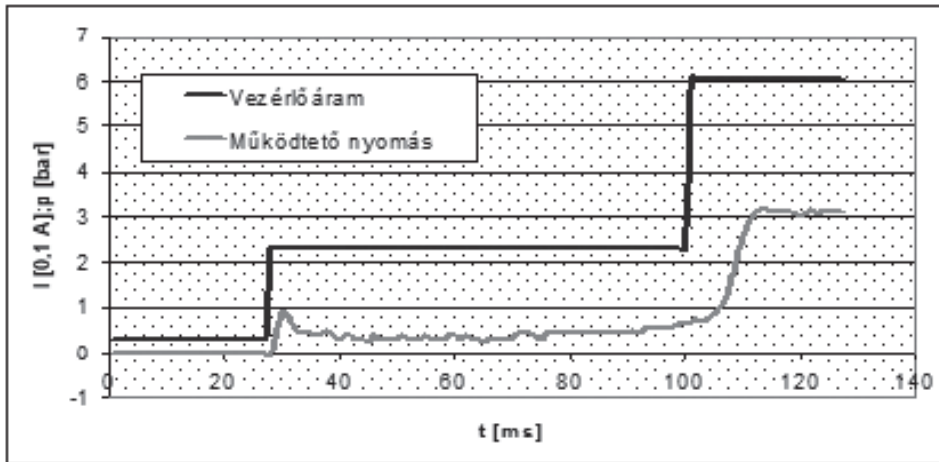
A vezérlőjelek minden tengelykapcsoló esetében rögzítésre kerültek, amelyek száma a vizsgálat során elérte a 80 000 darabot. A mért adatok szerinti áramerősség-változást egy sebességváltási folyamatban a 3. ábra mutatja.



3. ábra: Az egymást követő fokozatok elektromos vezérlőjeleinek időbeni lefolyása a váltás során

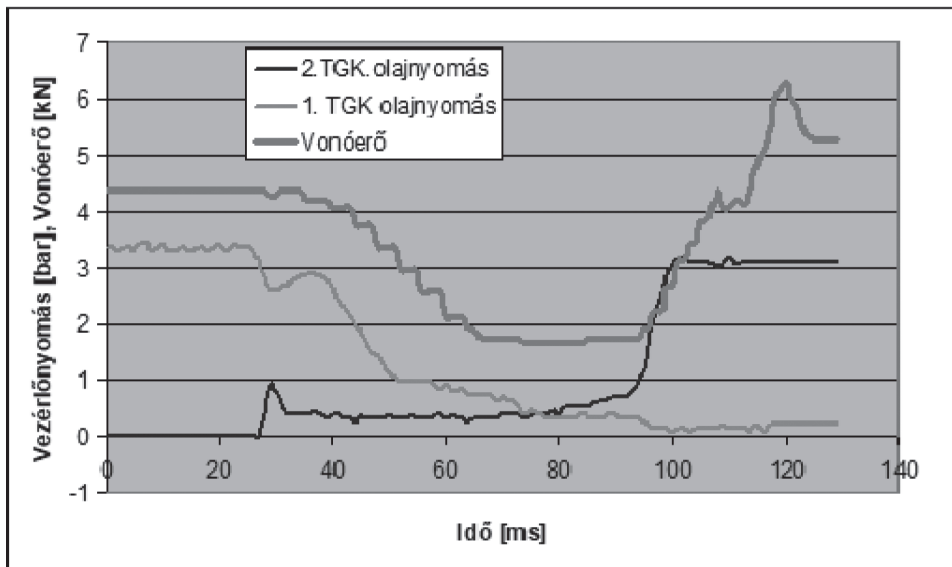
A D jelű tengelykapcsoló bekapcsolt állapotában a hidraulikus rendszer 0,6 A nagyságú vezérlőárama a kapcsolás ideje alatt 0,2 A-ra csökken, miközben a következő fokozat bekapcsolásához a hidraulikus tengelykapcsoló útváltóját is ilyen nagyságú vezérlőáram kezdi bekapcsolni. A kapcsolási rendszert működtető szoftverben beállítható idő (jelen esetben 47 ms) elteltével a D jelű tengelykapcsoló teljesen kikapcsol, s közben a vezérlőárama 0,05 A értékre csökken. Ezzel szemben az E jelű tengelykapcsoló teljesen bekapcsolt állapotba kerül, így 0,6 A nagyságúra nő a vezérlőárama. Fontosnak tartjuk rögzíteni, hogy a méréssorozat előkészítése során előzetes kontrollméréseket végeztünk terheletlen állapotban, vontatmány nélkül, valamint 1200 1/min és 1800 1/min motorfordulatszámok mellett is. Az elektromos vezérlőjelek áramerősségei és a fokozatváltás vezérelt időtartamai is azonosak voltak a terhelt állapotban mért értékekkel.

A vezérlési folyamat összefüggéseinek elemzéséhez az adott tengelykapcsolónál mért elektromos jelet és hidraulikus vezérlőnyomást azonos időskálán ábrázoltuk (4. ábra).



4. ábra: A D jelű tengelykapcsoló elektromos vezérlőjelének és hidraulikus működtető nyomásának időbeni lefolyása a váltás során

A 4. ábrán jól látszik, hogy a hidraulikus rendszer nyomásának felépülése 10–15 milliszekundum késéssel, a vezérlőjel változásait követve történik. Ennek magyarázata, hogy a tengelykapcsoló lamelláinak az összenyomásakor bizonyos elmozdulások vannak, aminek megtételéhez időre van szükség, illetve a fokozatváltás rángatásmentes megvalósítására a rendszerbe épített nyomástárolónak is fel kell töltenie (5. ábra).



5. ábra: A hidraulikus működtető nyomások és a vonóerő időbeni lefolyása a váltás során

Az 5. ábrán a mért vonóerő változása van feltüntetve, melyből megállapítható, hogy a tengelykapcsoló vezérlőnyomását az erőgép által kifejtett vonóerő pontosan követi. A néhány milliszekundum késedelem elsősorban az erőgép tömegtetetlenségének tudható be, mivel a vonóerőt nem a talaj-kerék kapcsolatban vizsgáltuk, hanem az erőgép és a vontatmány között. A kapcsolás végén mutatkozó vonóerőcsúcs jól mutatja a munkagép visszagyorsításához szükséges többleterőt.

4. Következtetések, javaslatok

Az erőgépeknek széles sebességtartományban kell változó nagyságú vonóerőt kifejteniük. A mért adatok alapján feltérképezhetők az összefüggések az elektromos vezérlőjel és a váltási folyamat lefolyása között. Megállapítottuk, hogy a vizsgált erőgép a sebességtől és a kifejtett vonóerőtől függetlenül azonos időtartamú és áramerősségű vezérlőjelekkel dolgozik. Energetikai szempontból célszerű lenne a terhelés alatti fokozatkapcsolás lefolyását vezérlő hidraulikus nyomás vonóerő- és haladási sebességtől függő differenciálása. A módosított vezérléssel a várható (egyébként csekély) hajtóanyag-megtakarításon túl a minimalizált súrlódásnak köszönhetően számottevően nőhet a tengelykapcsoló alkatrészeinek élettartama, csökkenhet a kenőolaj üzemi hőmérséklete, valamint az üzemi viszonyoktól függően nő a váltási komfort.

A többtárcsás tengelykapcsoló konstrukciójának és működési viszonyainak elemzésével a működtető nyomás és az átvitt nyomaték viszonyának meghatározásához összefüggéseket vezettünk le. A hidraulikus (és pneumatikus) működtetésű többtárcsás tengelykapcsolók geometriai és súrlódási jellemzőiből képezhető egy olyan együttható (fajlagos nyomatékátvitel), amely a működtető nyomással szorozva megadja a pillanatnyilag átvitt forgatónyomaték nagyságát.

A fajlagos nyomatékátviteli együttható (C_{MP}):

$$C_{MP} = (D_h^2 - d_h^2) \cdot \pi \cdot z \cdot \mu \cdot D_k \quad (1)$$

Ahol: D_h – a gyűrűs munkahenger külső átmérője,

d_h – a gyűrűs munkahenger belső átmérője,

D_k – a súrlódótárcsák közepes átmérője

z – a súrlódótárcsák száma

Az olajban futó többtárcsás tengelykapcsolók oldott állapotában is ébred a tárcsák között súrlódóerő a kenőolajöltet dinamikai viszkozitásából adódóan.

A tárcsák között súrlódóerő többlettárcsás tengelykapcsolók oldott állapotában (F):

$$F = \eta \frac{dv}{dx} A \quad (2)$$

Ahol : η - a kenőolaj dinamikai viszkozitása,
 dv - a súrlódótárcsák közepes sebességkülönbsége,
 dx - az oldott állapotú tengelykapcsoló tárcsái közötti átlagos hézag
 A - a súrlódótárcsa homlokfelülete

A tárcsák közepes sebességkülönbsége (dv):

$$dv = q_i \cdot n \cdot (D - d) \cdot \pi \quad (3)$$

Ahol: q_i – a vizsgált tengelykapcsolóhoz tartozó sebességfokozat és a pillanatnyilag bekapcsolt fokozat áttételének a hányadosa,
 N – a behajtó fordulatszáma,
 D – a súrlódótárcsa külső átmérője,
 d – a súrlódótárcsa belső átmérője.

A súrlódótárcsák közötti átlagos hézag (dx):

$$dx = \frac{x_z}{z} \quad (4)$$

Ahol: x_z – a gyűrűs munkahenger üzemi lökethossza,
 z – a súrlódótárcsák száma.

A súrlódótárcsák összes felülete (A):

$$A = \frac{(D^2 - d^2) \cdot \pi \cdot z}{4} \quad (5)$$

Az előzőekben részletezett (3), (4), (5) összefüggéseket a (2) egyenletbe behelyettesítve, szorozva a tengelykapcsoló közepes sugarával, egyszerűsítés után az oldott tengelykapcsolón ébredő folyadéksúrlódási nyomaték nagysága az alábbi összefüggés segítségével, az adott nyomatékváltó konstrukciós és az alkalmazott kenőolaj viszkozitási jellemzői alapján kiszámítható.

$$M_s = \frac{n \cdot q_i \cdot (D - d)^2 \cdot (D^2 - d^2) \cdot \pi^2 \cdot z \cdot \eta \cdot \varphi}{8 \cdot x_z} \quad (6)$$

Ahol kiegészítésként a súrlódó felületek közötti rés olajtelítettségének jellemzésére bevezetésre került a φ töltöttségi fok, melynek értéke 0 (száraz tengelykapcsoló) és 1 (teljesen olajba merül) közötti lehet.

A felvázolt összefüggésekből az alábbi megoldások lehetnek alkalmasak a hidraulikai veszteségek csökkentésére:

- száraz tengelykapcsolók alkalmazása,
- kisebb viszkozitású kenőolaj,
- kevesebb olajtöltet (+ aktív kenés),
- nagyobb lamellarás,
- kevesebb tengelykapcsoló alkalmazása.

Felhasznált szakirodalom

- M. Bietresato, et. al. „Assessment of the efficiency of tractor transmissions using acceleration tests”, *Biosystems Engineering*, 2012, Vol.112, ISSN 1537–5110. pp. 171–180.
- J. I. Joóri, Gy. Kerényi, Zs. Farkas, „The application and modelling possibilities of CVT in tractor”, 5th International Multidisciplinary Conference Baia Mare, 2003, Part II. ISSN1124-364 pp. 145–150.
- Gy. Kerényi, Zs. Farkas, „Power flows an efficiency analysis of out- and input coupled IVT”, *Periodica Politechnica*, 2009, Mechanical engineering 53: (2), ISSN 034-6051, pp. 61–68.
- P. Kiss, L. Laib, „Determination of the adsorbed energy of the soil in the soil-tyre interaction”, 13th ISTVS Conference, Munich, 1999; 2.2./8. ISBN 978-1-942112-12-9
- T. T. Mc Carthy, Z. Kolozsi, “The Measurement of tractor transmission losses” *Journal of Agricultural Engineering Research*, 1974, Vol. 19, pp. 71–75.
- G. Molari, E. Sedoni, “Experimental evaluation of power losses in a power shift agricultural tractor transmission”, *Biosystems Engineering*, 2008, Vol. 100, ISSN 1537-5110, pp.177–183.
- D. Prodan, A. Bucuresteanu, „Determining the times of charging and discharging of-hydro-pneumatic accumulators”, *HIDRAULICA 1/2017*, ISSN 1453-7303, pp. 8–15.
- B. Tudor et al., “Mobile equipment for testing the power steering of cars”, *HIDRAULICA 4/2017*, ISSN 1453-7303, pp. 84–87.
- <https://www.slideshare.net/mirhadizadeh/chapter10-clutches-andbrakes>

SZERZŐI ADATOK

Szegedi Attila, főiskolai adjunktus
Nyíregyházi Egyetem, Műszaki és Agrártudományi Intézet
szegedi.attila@nye.hu

Dr. Kovács Zoltán főiskolai tanár
Nyíregyházi Egyetem, Műszaki és Agrártudományi Intézet
zoltan.kovacs@nye.hu

SZOBOSZLAY GYÖRGY

MAGÁNYOS TERRORISTÁK, FANTOMSEJTEK: A XXI. SZÁZADI TERRORIZMUS A LEADERLESS RESISTANCE KONTEXTUSÁBAN

Absztrakt

A lone wolf terrorism tárgykörében az utóbbi években megjelent tanulmányok, könyvek, online publikációk nagy száma önmagában jól jelzi a probléma aktualitását. Jelen írás ezen publikációknak a sorát gyarapítva a magányos terrorista tematikájának egy sajátos aspektusát helyezi a középpontba. Az adott terjedelmi keretek között nem törekedtem egy enciklopédikus teljességű körkép megalkotására. A jelenséget az eredetileg az amerikai szélsőjobb köreiből az 1970-es, 1990-es évek folyamán kimunkált leaderless resistance-konceptió kontextusának keretei között kívántam tárgyalni, mivel a magányos terroristák és a leaderless resistance „fantomsejtjei” meggyőződésem szerint egy, a jelenkori nemzetközi terrorizmus világát meghatározó folyamat egymástól nem elválasztható elemeit alkotják. Ennek a folyamatnak a lényegi vonása pedig az, hogy a hagyományos hierarchikus struktúrájú, piramisszerűen felépülő szervezetek helyét egyre inkább az egy közös ideológia, eszme, hit vagy éppen célkitűzés révén azonos platformon álló, de egyébként egymással kontaktusban, esetleg csak a virtuális térben lévő, önállóan cselekvő egyének és kicsiny, néhány fős csoportok halmazai, valamint laza hálózatjellegű szerveződései veszik át.

Abstract

The central topic of my paper is the decades-long evolution of the so called „lone wolf terrorism”. It is important to emphasize that this evolution can be seized as a process breaking through religious, ideological and political barriers. The global phenomenon requires also global reactions. It is not enough to endeavour to understand the ideological motivation or the immanent principles of the far right or Islamic terrorism: one must analyze those overall changes which can be characterized by the decline of the hierarchical terrorist organizations and the rise of lone terrorists and small „leaderless” cells. Although these changes can be interpreted as symptoms of a well perceivable crisis of the American far right, as well as of the Al-Qaeda, it would be a mistake to look on the „lone wolves” and „phantom cells” as a short-lasting phenomena of this crisis. Indeed, these relatively new forms of terrorism can be regarded as adequate responses to the changing methods of the „enemy” in an asymmetric warfare.

1. Bevezetés

Az elmúlt néhány év során a terrorizmus kutatások egyik fő csapásirányává a magányos terrorista címke alá besorolható jelenségre irányuló vizsgálatok váltak. A kutatók, a terrorelhárítás területén dolgozó szakemberek és a politika részéről

egyaránt megnyilvánuló új keletű érdeklődés okaiként a 2001. szeptember 11-ét, illetve az USA afganisztáni és iraki katonai akcióit követően az iszlám terrorizmus (az al-Káida) berkeiben végbement változások, valamint bizonyos közelmúltbéli tragikus események – a 2011. július 22-i Utøya szigeti mészárlás, vagy a két évvel korábban Nidal Malik Hasan által véghezvitt Fort Hood-i tömeggyilkosság – jelelhetőek meg.

A jelenséggel kapcsolatos megnyilatkozások arról tanúskodnak, hogy a XXI. századi terrorizmus elleni küzdelem fő zászlóvivője, az Egyesült Államok komolyan veszi a kihívást. 2010 februárjában Leon Panetta, akkor még a CIA igazgatójaként, a magányos terroristákról mint az USA-t fenyegető fő veszélyforrásról beszélt („It’s the lone-wolf strategy that I think we have to pay attention to as the main threat to this country”; Pantucci 2011: 3.), és hasonló értelmű kijelentést tett 2011-ben Barack Obama elnök is (Simon 2013). Néhány évvel ezeket a nyilatkozatokat megelőzően a neves terrorizmus-szakértő, Bruce Hoffman professzor az al-Káida korabeli helyzetét és lehetséges jövőjét áttekintő cikkében általános érvennyel mutatott rá a hagyományos szervezetekkel, mozgalmakkal formális kapcsolatot nem ápoló „magányos farkasok” trendszerű előretörésére (Hoffman 2003.)

Az Egyesült Államok törvényhozása is igyekezett megfelelő választ adni a lone wolf terroristák jelentette kihívásra, amennyiben 2004 decemberében napvilágot látott az 1978-as FISA-t (Foreign Intelligence Surveillance Act) módosító ún. „Lone Wolf”-kiegészítés. A 2001-es USA Patriot Acthoz hasonlóan alkotmányos és szakmai szempontból is vitatott rendelkezés kiterjesztette a FISA-nak az „idegen hatalmak ügynöke”-vel kapcsolatos meghatározását: „(b) »Agent of a foreign power« means– (1) any person other than a United States person, who – (C) engages in international terrorism or activities in preparation therefore” (50 USC § 1801).

2. A magányos terrorista: definíciók

Nem rendelkezünk a lone wolf, magányos terrorista egységesen elfogadott fogalmi meghatározásával; a téma szakértői között nincs konszenzus a kérdést illetően. Az alábbiakban a legmarkánsabb, illetve legtöbbet idézett álláspontok összefoglalására vállalkozom.

A sort Ramón Spaaij „szűk definíciójával” kezdem, mert az általa felállított kritériumok a viszonylag széles véleményspektrum középső szegmensében helyezkednek el, és hozzájuk képest egyszerűen jelezni lehet majd a más kutatók meghatározásaiban tetten érhető eltéréseket. A szerző szerint a magányos terrorista az, aki: egyedül tevékenykedik; nem tagja egyetlen szervezett terroristacsoportnak vagy hálózatnak sem; aki saját maga tervezi ki és hajtja végre cselekedeteit, s nem követ semmilyen közvetlen utasítást, parancsot (Spaij 2010). Ugyanezen tanulmány 857. oldalán Spaaij egy általam is figyelembe vett megkülönböztetést

tesz: a magányos terroristák (általában a terroristák) politikai, ideológia vagy vallási célokat követnek, így nem sorolhatóak közéjük a szerző által magányos merénylőnek (lone assassin) nevezett elkövetők (a személyes sérelmeiket megtorolni igyekvő vagy kóros késztetéseiknek engedelmesskedő sorozat- és tömeggyilkosok – pl. a híradásokban sajnálatos gyakorisággal felbukkanó iskolai lövöldözések tettesei –, vagy példának okáért John Hinckley, aki 1981-ben egy politikus, Ronald Reagan ellen, viszont nem politikai indíttatásból kísérelt meg merényletet. Hasonló álláspontra helyezkedett 2010-ben Marc Sageman is (ld. Pantucci i. m.), Spaaij definíciójával egybevágó meghatározást kínál Fred Burton és Scott Stewart a STRATFOR honlapján elérhető cikkükben: a magányos terrorista olyan személy, aki önállóan cselekszik, anélkül hogy parancsokat kapna bármilyen szervezettől, vagy akár kapcsolatban állna valamilyen szervezettel (Burton–Stewart 2008).

Ennél is szűkebb definícióval szolgálnak a beszédes Lone wolves: myth or reality? címet viselő Searchlight-kiadvány szerzői. A Gerry Gable és Paul Jackson által kidolgozott paramétereknek megfelelően lényegében a Spaaij kritériumai alapján szóba jöhető valamennyi személyt ki kellene húzni a magányos terroristák képzeletbeli listájáról: nemcsak azok nem sorolhatóak ebbe a csoportba, akik a terrorcselekmény elkövetése idején vagy akár azt megelőzően tagjai voltak valamilyen szélsőséges szervezetnek (vagy legalábbis kapcsolatban álltak ilyen szervezetekkel, élvezték támogatásukat), de azok sem, akik valamely csoport, mozgalom vagy személy „írásaiból, beszédeiből” merítették inspirációt. (A szerzők álláspontjának jó összefoglalóját nyújtja a James Wencker von Brunnal – a 2009-ben a washingtoni Holokauszt Múzeumban lezajlott lövöldözés elkövetőjével – kapcsolatos idézet: „Although he acted alone, he was heavily influenced by nazi ideology and created his own antisemitic website called The Holy Western Empire. For most of his life he had been associated with or active in dozens of far-right groups, including having some links to this country”: Gable–Jackson: 14.)

Ezen premissza mentén a szerzők mintegy „eltüntetik” a lone wolf saját értelmezésük szerint felfogott figuráját: leszámolnak vele mint „mítosszal”, hiszen olyan személyt valóban nehéz elképzelnünk, aki társadalmi közegéből, az őt körülvevő kulturális milióból kiszakítva, egy teljesen autonóm ideológiát, eszmerendszert fejleszt ki, amely aztán cselekedeteinek hajtómotorjául szolgál. (Nem fogadja el ezt a leegyszerűsítő értelmezést a Ramón Spaaij, Mark S. Hamm szerzőpáros, valamint David C. Hofmann sem: Spaaij–Hamm 170; Hofmann). Jellemző, hogy meglátásuk szerint még a technológiai haladás elleni majd’ két évtizedes harcát meglehetősen elszigeteltségben vívó Theodore Kaczynski sem tekinthető, ahogy azt egyébként sokan gondolják, a magányos terrorista egyfajta prototípusának. Véleményem szerint Gable és Jackson értelmezése nem segíthet minket a XXI. századi terrorizmus bizonyos lényegi folyamatainak a pontosabb megértésében. A következőkben azon két lone wolf definíciót kívánom röviden ismertetni, melyek, a ma-

gányos terrorista Spaaij-féle meghatározását kitágítva, lehetővé teszik a jelenség általánosabb összefüggéseinek a felismerését.

Az iszlamista magányos farkasoknak szentelt, fentebb idézett tanulmányában Raffaello Pantucci az eddig említetteknel rugalmasabb modell megalkotására tett kísérletet, melynek révén kitölthető lehet a rés a tradicionális terrorszervezetek és a teljesen izolált, minden kapcsolatrendszer nélkülöző (éppen ezért eszmei konstrukciónak tekinthető) magányos terrorista között. Az általa alkalmazott tipológia az „egyedülállóság” különböző fokozatainak kifejezésére négy kategóriát tartalmaz, ezek a következők: Loner, Lone Wolf, Lone Wolf Pack (falka) és Lone Attacker.

A Loner mint „isolated individual” az a terrorista, aki más szélsőségesekkel való tényleges kapcsolat és külső irányítás, utasítások nélkül, egyedül hajtja végre tettet (természetesen az ő számára – is – az interneten vagy más médiumon keresztül hozzáférhető szélsőséges iszlamista nézetek jelentve a fő motivációt). A Lone Wolf esetében már terrorszervezetekhez, illetve azok tagjaihoz fűződő bizonyos szintű kapcsolatról lehet beszélni; ez a kapcsolat magában foglalhat egy utasításos viszonyrendszert is. Annak egyértelmű megválaszolására nem vállalkozik Pantucci, hogy ezek a magányos farkasok például részesülnek-e kiképzőtáborokban történő felkészítésben. A Lone Attacker megkülönböztető jegye a szervezeti „beágyazottság”, ami a szoros kapcsolattartás mellett kifejeződik egyrészt parancsok fogadásában, másrészt a szervezet részéről a merényletek kivitelezéséhez szükséges feltételek biztosításában. Ez a típus, az elnevezésből is következően, egyedül követi el akcióit, de egy terrorszervezet támogatásával és irányításával a háttérben. Végezetül, a Lone Wolf Pack a dolgozatom második része szempontjából legrelevánsabb formát jelenti: iszlamista terroristák kicsiny, néhány fős csoportját, az al-Káidához vagy más terrorszervezethez fűződő formális kapcsolatok és közvetlen irányítás, kontroll nélkül, ily módon nagy hasonlóságot mutatva a Loner kategóriájával (Pantucci i. m.). Jól jelzi a magányos terrorista fogalmának tisztázatlanságát, hogy a dán hírszerzés, a PET által definiált Lone Wolf inkább Pantucci Lonerével látszik azonosíthatónak: „a lone wolf terrorist has no contact to terror groups (not even historically) or any other radicalised individuals and consequently the individual acts completely isolated and without instruction from any other militant individual”. Ugyanakkor az általuk bevezetett solo terrorism kifejezés a Pantucci értelmezése szerint felfogott LW-fal, vagy Lone Attackerrel rokonítható (Borum–Fein–Vossekuil 2012: 390).

Az utrechti egyetem hallgatója, Liesbeth van der Heide MA szakdolgozatában Pantuccihoz hasonlóan a jelenség kiterjesztett értelmezését nyújtja, azzal a különbséggel, hogy jól elhatárolt kategóriák felállítása helyett egyetlen fogalomba sűríti össze az általa lone operator terroristának nevezett típus ismérveit, amely fogalom a magányos farkasok mellett magában foglalja a terroristák néhány fős autonóm

sejtjeit (így Pantucci Lone Wolf Packjét), valamint kisebb hálózatszerű szerveződéseit is (van der Heide 2011).

Mint a következő fejezetből kitűnik, a magányos terrorista és az „autonóm sejtek” közös értelmezési keretbe való illesztése mondanivalóm szempontjából is alapvető fontossággal bír.

3. Leaderless resistance, leaderless jihad

3.1. A fogalom megjelenése az amerikai szélsőjobb teoretikusainak írásaiban

Egyet lehet érteni a Searchlight szerzőivel abban, hogy a magányos terrorista jelenségének (például) Pantucci és van der Heide interpretációjában megismert jelentése az amerikai szélsőjobb „teoretikusai” által kimunkált értelmezési kerettel, s különösen a leaderless resistance koncepciójával hozható kapcsolatba (Gable–Jackson i. m.). Ugyanakkor, mint talán az eddig felhozott példákból is világos lehetett, a kérdés nem tekinthető kizárólagosan az amerikai szélsőjobboldal „belügyének”, hiszen a leaderless resistance-ből levezethető taktika, módszerek alkalmazását felfedezhetjük a radikális környezet- és állatvédő vagy globalizációellenes csoportok, valamint a 2011. szeptember 11-e utáni (sokszor leegyszerűsítően kizárólag az al-Káidával mint szervezettel azonosított) iszlám terrorizmus praxisában egyaránt.

A leaderless resistance fogalmának megalkotása az egykori Ku-Klux-Klan-tag, Louis Beam (1946–) nevéhez fűződik, aki először 1983-ban vázolta fel a koncepcióval kapcsolatos saját nézeteit, majd kilenc évvel később közzétette cikkének jelentősen kibővített második változatát is (Beam 1983 és 1992). Beam egyébként a leaderless resistance szerzőségét nem magának tulajdonította: közlése szerint az érdem bizonyos Ulius Louis Amoss ezredesé, a Baltimore-i International Service(s) of Information Inc. alapítójáé, aki évtizedekkel korábban tette közkincsé elméletét, mint egy feltételezett kommunista hatalomátvétellel szembeni ellenállási metódust.

A Beam-féle változat lényege röviden: szerzőnk a hagyományos hierarchikus, piramis-szerűen felépülő szervezetek sebezhetőségéről beszélve kiemeli, hogy az „ellenség” – esetünkben a szövetségi kormányzat ügynökei – könnyedén beszivároghat az ilyen szerveződések soraiba, és a felsőbb szintekig (akár a legfelsőbbig) eljutva, romba dönthetik, elpusztíthatják az egész hierarchiát.

Az általa javasolt megoldás a „fantomsejtek” (phantom cells) voltak: elszánt ellenállók kicsiny, néhány fős autonóm csoportjai, mely csoportok teljesen függetlenek egymástól és bárminemű központi irányítástól. Ezek a sejtek senkitől nem fogadnak utasítást, teljesen önállóan működnek, hajtják végre akcióikat. Az egyes csoportok tagjai csak egymást ismerik, és nem rendelkeznek információkkal arról, hogy rajtuk kívül kik tartoznak még az „ellenállás”-hoz. Ennek ellenére a fan-

tomsejtek tevékenysége mégis egy irányba mutat: bár külön-külön, de mindegyik a közös célkitűzés, a kormányzat ellen vívott harc sikerre vitelén dolgozik. Ez az összehangoltság annak révén valósulhat meg, hogy az ellenállás tagjai valamenynyien ugyanazon eszméket vallják, egyazon ideológia mentén cselekszenek, és adott szituációkra hasonló módon reagálnak; a közös gondolati platform kialakításában nagy szerepet játszanak a különböző médiumok: újságok, röplapok, „számítógépek”. (Beam volt egyébként az egyik első aktivista, aki az amerikai szélsőjobb „behálózásán” fáradozott: létrehozott egy saját BBS-t [Bulletin Board System], az Aryan Nations Liberty Netet, amelynek működési elvét, rendeltetését az Inter-Klan Newsletter & Survival Alert egy 1984-es számában mutatta be, kifejezve abbéli hitét, hogy az „on line” technológia révén sikerülhet megtörni az állam és a mamutcégek információs monopóliumát; Beam 1984.)

Egy gyakorta idézett 1997-es tanulmányában Jeffrey Kaplan arról ír, hogy a leaderless resistance-konceptió a lone wolf jelenség egyfajta megvalósulásának tekinthető („a kind of lone wolf operation”; Kaplan 1997: 80). Az 1992-es Seditonist-cikk alapján én megfordítani javasolnám az összefüggést. Beam a fantomsejtek méretéről, létszámáról szólva megjegyzi, hogy akár egy emberből álló „sejtek” is létrejöhetnek, melyek ugyanúgy részei a kormányzattal szembeni ellenállásnak, mint a több főt magukban foglaló csoportok. Ennek megfelelően úgy vélem, a magányos terrorista figurája nemcsak hogy kapcsolatba hozható a leaderless resistance elméletével, hanem egyenesen levezethető belőle, részét képezi annak. A frázis eredeti értelmét kifordítva, a méret a lényeg: Beam az ellenállás egy- vagy legfeljebb néhány fős sejteit a sérülékeny hierarchikus szerveződésekkel szemben, mint a zsarnoki állam ellen vívott küzdelem egyedül sikerre vezető formációit ajánlotta az amerikai „patrióták” figyelmébe.

Bizonyos szempontból egyébként nem Beamet illeti az elsőség a leaderless resistance szélsőjobboldali változatának a megfogalmazásáért. Az 1983-as első cikket mintegy tíz évvel megelőzőn már napvilágot látott egy pamflet, amelyben Beam elképzeléseivel párhuzamba állítható állításokat találhattunk. A szerző Joseph Tommasi (1951–1975), a National Socialist Liberation Front (NSLF) alapítója volt, akit ugyancsak egy, a kormánnyal szembeni sikeres ellenállás esélyeinek a kérdése foglalkoztatott, de Beamhez képest némileg más nézőpontból közelítette meg a problémát (Tommasi é. n.).

Tommasi érzekelte a kormányzattal szembeni tömegmozgalmak hanyatlását, és elszántan kritizálta az amerikai nemzeti szocialista mozgalom (lényegében saját korábbi pártját, a National Socialist White People’s Partyt) amiatt, hogy elmulasztotta a lehetőségét egy erőszakra építő tömegmozgalom létrehozásának. Tommasi egy nemzeti szocialista forradalomról fantáziált: egy, a szövetségi állam ellen irányuló és egy élcsapat által vezetett fegyveres küzdelemről. Írásában részletesen értekezik ennek a küzdelemnek a természetéről, de jóval kevesebb említést tesz a szervezeti

kérdésekről. Ezzel kapcsolatosan a legkézzelfoghatóbb megjegyzése az, amikor meglehetősen szűkszavúan arról beszél, hogy az NSLF négy személyt (egy vezetőt és három harcost) magába foglaló harci egységekből (combat unit) tevődik össze. Az egyes csoportok tagjai nem ismerik a többi egységhez tartozó harcostársakat. Ez a megfogalmazás kétségtelenül hasonlít ahhoz, amit Louis Beam körvonalazott a fantomsejtekkel kapcsolatban, de további információk híján nehéz megmondani, hogy vajon azonosítható-e vele: Tommasi nem tett említést az irányítási struktúráról (például arról, hogy vajon létezik-e egy, ezen combat unitok fölött álló központi parancsnokság – mint a Beam-féle „kommunista típusú” sejtek esetében). Mindenesetre, ha Jeffrey Kaplan értékelését („[...] the NSLF’s contribution to the leaderless resistance concept is incalculable”; Kaplan, Jeffrey i. m. 82.) nem feltétlenül is kell elfogadnunk, Joseph Tommasinak megvan a maga helye a leaderless resistance történetén belül – végtére is, az NSLF kemény magját mindössze 5 igazán elkötelezett személy alkotta...

Az 1990-es évek folyamán az amerikai szélsőjobb több meghatározó alakja is szerepet vállalt a leaderless resistance/lone wolf koncepció propagálásában: köztük David Lane (1938–2007) és Thomas Metzger (1938–). Lane, aki 2007-ben bekövetkezett haláláig 190 éves börtönbüntetését töltötte, többek között azért, mert a The Order nevű terrorszervezet egyik alapítójaként 1984-ben közreműködött az Alan Berg rádiós műsorvezető életét kioltó merényletben, Wotan is Coming címmel tette közzé a maga „forradalmi” gondolatait.

Ebben az írásban egy olyan kétszintű ellenállást álmódott meg, amit egy legális („politikai”) és egy az alatt elhelyezkedő, underground fegyveres szárny tevékenysége határoz meg. A fegyveres mozgalomnak a Wotan (Will of the Aryan Nation) nevet adta. A két szárny között semmilyen kapcsolat nem létezik (leszámítva, hogy a Wotan harcosai a politikai szárny által kinevelt tagok közül toborzódnak). Lane lényegében Beam és Tommasi felfogásának egyfajta szintézisét nyújtja. A Wotant kis (lehetőség szerint egy emberből álló), egymástól független sejtek alkotják. Senki: sem családtagok, rokonok, sem barátok nem tudhatnak semmit a szervezet tagjairól, illetve akcióiról. Tommasihoz hasonlóan Lane sem mond azzal kapcsolatban semmit, hogy létezik-e az egyes sejtek fölé rendelt centrális irányítás, de a politikai és katonai szárny között említett minimális érintkezés (az előbbiből az utóbbiba való átjárási lehetőség) alapján következtetni lehet egy ilyen központ létrejöttére (Lane).

Az egykori Klan-tag Thomas Metzgernek, a White Aryan Resistance alapítójának lone wolf „törvényei” saját honlapján lelhetőek fel. Felfogásában nem érhető tetten a Tommasi és Lane nézeteire jellemző elitizmus: „anyone is capable of being a Lone Wolf”. Ebben a kezdő magányos farkasoknak szánt útmutatójában Metzger megosztja azokat a konspirációs technikákat, amelyek alkalmazása révén hosszú és sikeres terrorista-pályafutásra lehet számítani (többek között óva int bármilyen

formális tagsággal járó szervezeti aktivitástól). Írásának lényegét a következő mondatban foglalja össze: „exist and fight as lone wolves or in a small cell and you will last longer and be at peak performance”. Ugyanakkor Metzger nem tagadja eleve a nagyobb, hierarchikus felépítésű csoportosulások létjogosultságát, de úgy véli, az ilyen szervezetek eljövételére nem a közeljövőben fog sor kerülni.

A leaderless resistance hatása mindenképpen túlterjed az amerikai szélsőjobb körein. A merénylete után első számú európai lone wolf figurává előlépő Anders Behring Breivik a maga több mint 1500 oldalas, az interneten hozzáférhető „manifesztumában” önállóan tevékenykedő támadó sejtekről ír, melyek az általa bemutatott, állítólagos Knights Templar Europe gerincét képezik. Írásában nem tesz utalást Beam, Tommasi vagy Lane írásaira, de az inspiráció feltételezése valószínűleg nem minden alapot nélkülöz (Pantucci 2011).

3.2. Fantomsejtek és magányos farkasok az iszlám terrorizmus jelenségén belül

Paradox módon az amerikai szélsőjobb volt képes mind ezidáig a legkevesebb eredményt felmutatni Louis Beam elméletének a gyakorlatba való átültetésével; az egymást követő elszigetelt esetek (az Eric Rudolph által elkövetett robbantásos merényletek, Benjamin Nathaniel Smith ámokfutása, valamint más incidensek) nem álltak össze események láncolatává, „tömegjelenségé”. Az elmúlt mintegy tízenöt év történései alapján úgy tűnik, a leaderless resistance/lone wolf koncepció a leghatásosabb fegyverré annak az al-Káidának a kezében vált, amely eme fegyver révén hosszú ideig eredményesen tudta ellensúlyozni a 2001 októberében megindult Tartós Szabadság hadműveletet követően elszenvedett embervesztéséből (a szervezet vezetőinek számottevő hányadát – Chris Dishman szerint az új évezred első évtizedének közepéig terjedően mintegy 70%-át – veszítette el az évek során) és a pakisztáni Vazirisztán régióra korlátozódó szabad mozgástérből eredő hátrányokat (Dishman 2005).

A 2001 előtti al-Káida szervezeti, irányítási rendszerével kapcsolatban különböző álláspontokkal találkozhatunk. Talán annyi leszögezhető a túlzott leegyszerűsítés veszélye nélkül, hogy a '90-es években is sokkal inkább volt tekinthető egy változó struktúrájú, multinacionális terroristahálózat központi elemének, mintsem egy szigorú értelemben vett monolitikus képződménynek (Migaux 2007). Az afganisztáni háborút követően viszont, a fentebb említett veszteségek elszenvedését követően, egy erőteljes decentralizációs folyamat vette kezdetét, amely folyamatot szokás közkeletű kifejezéssel élve az al-Káida „franchise-osodásának” nevezni. A Közel-Kelet egyes országaiban és a Magreb térségében működő helyi, az al-Káida nevet használó, a vazirisztáni központtal szorosabb-lazább kapcsolatot ápoló terroristacsoportok megjelenésével jött létre az az „al-Káida-jelenség”, melyet, Marc Sageman megfogalmazásával élve, a pakisztáni-afganisztáni határvidéken

berendezkedett centrum és az a köré épült laza hálózatszerű „társadalmi mozgalom” kettőssége jellemez: utóbbival kapcsolatban a szerző nem tartja indokoltnak az „al-Káida” név használatát (Sageman 2008).

A decentralizációs folyamat nem állt meg az egyes országokban létrejött franchise-szerveződéseknel, hanem tovább folytatódott egészen a magányos elkövetők, kis létszámú terrorsejtek (Bunch of Guys) szintjéig (Weimann 2012). Ennek a 2001 utáni leaderless-terrorizmusnak az egyik meghatározó vonása a „belföldi” jelleg: az, hogy a Nyugat-Európa különböző országaiban és az Egyesült Államokban végrehajtott dzsihadista merényletek meghatározó hányada az érintett országokban született, vagy ott tartósan letelepedett, állampolgársággal rendelkező elkövetőkkel hozhatóak kapcsolatba. A megvalósult akciók a magányos farkasok és sejtek egyéni kezdeményezéseinek tekinthetők, bin Ládén és a szellemi-stratégiai „bázisként” funkcionáló al-Káida, mint szervezet, más vezetői nem konkrét utasításokat fogalmaztak meg, hanem „kívánságokat”, sugalmazásokat tettek közzé az interneten, a tervezésnek, a kivitelezés mikéntjének a kérdését magukra a „srácokra” bízva (Michael 2012). Egyes esetekben természetesen egészen közvetlen kapcsolat is kialakult a központ és az egyéni elkövetők között: pl. a 2008-as New York-i meghiúsított metrórobbantási merénylet tettese, az 1999 óta az USA-ban élő Najibullah (Nadzsiullah) Zazi és társai Pakisztánban kaptak kiképzést (Bjelopera 2013).

Az al-Káida meghatározó alakjai az afganisztáni hadművelet megindulásától kezdve folyamatosan tették közzé a lone wolf/leaderless-modellt propagáló videókat, felhívásaikat vagy éppen monumentális írásműveiket, kihasználva a dinamikusan terebélyesedő világháló kínálta lehetőségeket. Oszáma bin Ládén 2001 decemberében közreadott, a dzsihadot valamennyi muzulmán (és különösen a fiatalok) kötelességeként említő és az erők egyesítésére felhívó üzenete még nem kifejezetten a magányos farkasokat célozta meg, de mindenesetre számottevő mértékben segített előkészíteni a terepet az ő tevékenységük számára (is). A szöveg angol fordításában a kulcsmondat így hangzik: „The time has come when all the Muslims of the world, especially the youth, should unite and soar against Kufr and continue Jihad till these forces are crushed to nought” (Bin Laden 2001).

2003-ban a Szada al Dzsihad nevű internetes fórum látogatói már arra kaptak felszólítást, hogy ne várjanak az utasításokra, lépjenek akcióba önállóan. Egy évvel később a 9/11 előtt bin Ládén belső köreihez tartozó szíriai-spanyol kettős állampolgárságú Abu Muszab al-Szúri 1600 oldalas kéziratában a dzsihad új szakaszáról értekezett, melynek ismertetőjegye az egyének és a kis létszámú csoportok által elkövetett terrorcselekmény. 2006-ban az al-Káida egyik „médiafelelőse”, Abu Dzsihad al-Maszri (megh. 2008) „Hogyan harcolj egyedül” címmel tette közzé üzenetét (Bakker – de Graaf 2011). Al-Szúri egyébként a hierarchikus felépítésű szervezeteket érintő kockázatokról szólva ugyanazokat az érveket hozta fel, mint Louis Beam (Michael i. m.).

Az al-Káida szóvivőjeként, médiatanácsadójaként számontartott, egy amerikai keresztény-zsidó családba született Adam Jahije Gadan (Adam Pearlman) 2011 júniusában, tehát már Oszáma bin Ládén halálát követően „Do Not Rely on Others, Take the Task upon Yourself” címmel töltött fel az internetre egy angol nyelvű videófelvételt, amelyben az Egyesült Államok liberális fegyvertartási szabályozását ajánlotta az önjelölt terroristák figyelmébe. „Szóval mire vársz még?” – tette fel a kérdést a videó nézőinek. (Bjelopera i. m. Gadan egy másik felvételen a Fort Hood-i merénylőt, Nidal Hasant emelte ki példaként, és azt javasolta a leendő magányos elkövetőknek, hogy könnyen megtámadható, de szimbolikus jelentőséggel bíró célpontokat válasszanak maguknak.)

Az al-Káida arab-félszigeti szárnya (AQAP) 2010 júniusában indította útjára Inspire elnevezésű angol nyelvű online magazinját, melyben az „Open Source Jihad” propagálása révén bárki által kivitelezhető elkövetési módokat ajánlanak a (javarészt Angliában, valamint az USA-ban élő) célközönségnek, tanácsokkal, útmutatással szolgálva a megvalósításhoz. (Weimann i. m. Az első szám egyik cikke a „Make a Bomb in the Kitchen of Your Mom” címet viseli.)

A kontinensünkön és az Egyesült Államok területén az elmúlt mintegy tíz év során végrehajtott, több-kevesebb emberéletet követelő merényletek (kezdvé a 2004-es madridi véres vonatrobantással) arra hívják fel a figyelmet, hogy a fentebb felsorolt, az interneten közzétett felhívások, propagandaanyagok semmiképpen nem tekinthetők pusztába kiáltott szónak, és hogy a hatásukra akcióba lépő magányos farkasok és kis létszámú terroristasejtek elleni hatékony küzdelem megszervezése nem elhanyagolható kihívás el állítja az egyes országok terrorelhárítását és rendőri szerveit.

4. Összegzés

A lone wolf terrorizmus tárgykörében az utóbbi években megjelent tanulmányok, könyvek, online publikációk nagy száma önmagában jól jelzi a probléma aktualitását. Jelen írás ezen publikációknak a sorát gyarapítva, a magányos terrorista tematikájának egy sajátos aspektusát helyezi a középpontba. Az adott terjedelmi keretek között nem törekedtem egy enciklopédikus teljességű összefoglaló megalkotására. A jelenséget az eredetileg az amerikai szélsőjobb köreiből az 1970-es, '90-es évek folyamán kimunkált leaderless resistance-konceptió kontextusának keretei között kívántam tárgyalni, mivel a magányos terroristák és a leaderless resistance „fantomsejtjei” meggyőződésem szerint egy, a jelenkori nemzetközi terrorizmus világát meghatározó folyamat egymástól nem elválasztható elemeit alkotják. Ennek a folyamatnak a lényegi vonása pedig az, hogy a hagyományos hierarchikus struktúrájú, piramisszerűen felépülő szervezetek helyét egyre inkább az egy közös ideológia, eszme, hit vagy éppen célkitűzés által egyesített, de

egyébként egymással kontaktusban esetleg csak a virtuális térben lévő, önállóan cselekvő egyének és kicsiny, néhány fős csoportok halmazai, valamint laza hálózatjellegű szerveződései veszi át.

Felhasznált szakirodalom

- Bjelopera, Jerome P. (2013): American Jihadist Terrorism: Combating a Complex Threat. CRS Report for Congress. <http://www.fas.org/sgp/crs/terror/R41416.pdf> (Letöltés: 2018. 10. 01.)
- Borum, Randy – Fein, Robert – Vossekuil, Bryan (2012): A dimensional approach to analyzing lone offender terrorism. *Aggression and Violent Behavior*. 2012/5. sz. 389–396.
- Burton, Fred – Stewart, Scott (2008): The 'Lone Wolf' Disconnect. *Stratfor*. http://www.stratfor.com/weekly/lone_wolf_disconnect (Letöltés: 2018. 10. 01.)
- Dishman, Chris (2005): The Leaderless Nexus: When Crime and Terror Converge. *Studies in Conflict & Terrorism*. 2005/3. sz. 237–252.
- Gable, Gerry – Jackson, Paul (é. n.): Lone wolves: myth or reality? Ilford. Searchlight. <http://www.lonewolfproject.org.uk/resources/LW-complete-final.pdf> (Letöltés: 2018. 10. 01.)
- van der Heide, Liesbeth (2011): Individual Terrorism. Indicators of Lone Operators. University of Utrecht. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/209487> (Letöltés: 2018. 10. 01.)
- Hoffman, Bruce (2003): AL Qaeda, Trends in Terrorism and Future Potentialities: An Assessment. RAND. <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2005/P8078.pdf> (Letöltés: 2018. 10. 01.)
- Hofmann, David C. (2018): How „Alone” are Lone-Actors? Exploring the Ideological, Signaling, and Support Networks of Lone-Actor Terrorists. *Studies in Conflict & Terrorism*. 2018/10. sz. 1–22.
- Kaplan, Jeffrey (1997): 'Leaderless Resistance'. *Terrorism and Political Violence*. 1997/3. sz. 80–95.
- Michael, George (2012): Leaderless Resistance: The New Face of Terrorism. *Defence Studies*. 2012/2. sz. 257–282.
- Migaux, Philippe (2007): Al Qaeda. In: Chaliand, Gérard – Blin, Arnaud (szerk.): *The History of Terrorism from Antiquity to Al Qaeda* Berkeley, California – Los Angeles, California – London. University of California Press.
- Pantucci, Raffaello (2011): A Typology of Lone Wolves: Preliminary Analysis of Lone Islamist Terrorists. London. International Centre for the Study of Radicalisation and Political Violence. https://www.trackingterrorism.org/system/files/chatter/1302002992ICSRPaper_ATypologyofLoneWolves_Pantucci.pdf (Letöltés: 2018. 10. 01.)
- Pantucci, Raffaello (2011): What Have We Learned about Lone Wolves from Anders Behring Breivik? Perspectives on Terrorism. 2011/5–6. sz. 27–42. old. <http://www.terrorismanalysts.com/pt/index.php/pot/article/download/what-we-have-learned/332> (Letöltés: 2018. 10. 01.)
- Sageman, Marc (2008): *Leaderless Jihad. Terror Networks in the Twenty-First Century*. Philadelphia, Pennsylvania. University of Pennsylvania Press.
- Simon, Jeffrey D. (2013): *Lone Wolf Terrorism. Understanding the Growing Threat*. Amherst, New York. Prometheus Books.
- Spaaij, Ramón (2010): The Enigma of Lone Wolf Terrorism: An Assessment. *Studies in Conflict & Terrorism*. 2010/9. sz. 854–870.
- Spaaij, Ramón – Hamm, Mark S. (2015): Key Issues and Research Agendas in Lone Wolf Terrorism. *Studies in Conflict & Terrorism*. 2015/3. sz. 167–178.
- Weimann, Gabriel (2012): Lone Wolves in Cyberspace. *Journal of Terrorism Research*. 2012/2. sz. 75–90. old. <https://cvir.st-andrews.ac.uk/article/10.15664/jtr.405/> (Letöltés: 2018. 10. 01.)

Elsődleges források

- 50 USC § 1801: U.S. Code: Title 50 – War and National Defense Chapter 36 – Foreign Intelligence Surveillance Subchapter I – Electronic Surveillance § 1801 § 1801 – Definitions Definitions <https://www.law.cornell.edu/uscode/text/50/1801> (Letöltés: 2018. 10. 01.)
- Beam, Louis (1983 és 1992): Leaderless resistance. Inter-Klan Newsletter & Survival Alert. 1983. 12-13. old. (kézzel számozott oldalak) https://ia800205.us.archive.org/11/items/Inter-klanNewsletterAndActionAlert/1983.inter-klan_newsletter.pdf; The Seditonist. 1992/12. sz. <http://www.louisbeam.com/leaderless.htm> (Letöltések: 2018. 10. 01.)
- Beam, Louis (1984): Computers and the American Patriot. Inter-Klan Newsletter & Survival Alert. 1984. 1–2. old. (kézzel számozott oldalak) https://ia800203.us.archive.org/13/items/Inter-klanNewsletterAndActionAlert_863/1984.inter_klan_newsletter.pdf (Letöltés: 2018. 10. 01.)
- Bin Ládén, Oszama: Usama Bin Ládén’s Message for the Youth of the Muslim Ummah. <http://www.angelfire.com/bc3/johnsonuk/eng/message.html> (Letöltés: 2018. 10. 01.)
- Lane, David: Wotan is Coming. <http://www.nizkor.org/ftp.cgi/people/l/ftp.cgi?people/l/lane.david/wotan-is-coming> (Letöltés: 2018. 10. 01.)
- Metzger, Thomas: Laws For The Lone Wolf. <https://www.stormfront.org/forum/t454864/> (Letöltés: 2018. 10. 01.)
- Tommasi, Joseph: Building the Revolutionary Party. é. n. https://ia800701.us.archive.org/4/items/BuildingTheRevolutionaryParty_479/NSLF-Tommasi.pdf (Letöltés: 2018. 10. 01.)

SZERZŐI ADATOK

Dr. Szoboszlai György főiskolai docens
Nyíregyházi Egyetem, Történettudományi és Filozófia Intézet
szoboszlai.gyorgy@nye.hu

TUKACS TAMÁS

AZ ÁTMENET RÍTUSAI: AZ AJTÓ- ÉS A FÜGGÖNYMOTÍVUM SZEREPE KÉT ELBESZÉLŐ SZÖVEGBEN

Absztrakt

Jelen tanulmány két elbeszélés köré szerveződve vizsgálja az ajtó és a függöny mint motívum működését, és ezen keresztül az elfedés, felfedés, leleplezés, feltárulás, kizárás, elszigetelődés motívumait. A két angol nyelvű mű – Graham Greene „Az alagsori szoba” (1936) és Ernest Hemingway „A fehér elefánt formájú hegyek” (1927) című elbeszélése – az elfedés, a láthatóság és a kirekesztés két eltérő változatát jeleníti meg. Az első műben az ajtó mint a várakozás felkeltésének és egyben a kívülálló kizárásának, a másodikban a függöny pedig mint az elfedés általi felfedés eszköze tulajdonképpen funkció nélküliségében nyilvánul meg. A szövegek további közös pontja az antropológiai értelemben vett határhelyzetek és átmeneti rítusok jelentősége, amelyekben a térelválasztó szerkezetek mint határpontok, elválasztó vonalak szerepelnek.

Abstract

The present paper focuses on the role of the “curtain” and the “door” as motifs, and related to this, the motives of concealing, revealing, exposing, revelation, exclusion and isolation, in two narrative pieces. The two English-language works (Graham Greene’s short story “The Basement Room” and Ernest Hemingway’s “Hills Like White Elephants”) represent two different versions of concealing, visibility and exclusion. In the first piece, the door works as a means of creating expectation and also as an exclusion of the viewer; and in the second one, as an object of revealing through concealment and essentially as a functionless thing. A further common point of the two texts, apart from the problem of visibility/invisibility is the significance of borders and rites of passage in an anthropological sense, in which space dividing objects function as frontiers.

1. Bevezetés és problémafelvetés

Az elfedés, elrejtés, majd leleplezés és feltárulás motívuma, valamint az ezen motívumok megjelenítésére szolgáló tárgyak motívumrendszere az irodalomban és tágabb értelemben a kultúratörténetben igen gazdag hagyományokkal rendelkezik. Az egyik legősibb motívumról van szó, amely mögött a kíváncsiság, az „igazság” megismerésének vágya, illetve valamilyen okból leleplezni szándékozott titok húzódik meg. A fogalom fontosságát mutatja, hogy a köznyelvben gyakran használt kifejezések, mint például „leleplez”, „elfüggönyöz”, „elkendőz”, „fátyolos”, „fellebbenti a fátylat”, „felfedi a titkot”, „zárt ajtók mögött” stb. is ezen aktus metafo-

rikus átértelmezései. Alapvető dinamikáról van szó tehát, a megismerés vágyának és az elleplezés igényének kettősségéről, amelynek aktusa a mennyasszony arcának fátyollal való eltakarásától, majd megmutatásától az olvasás örömeig terjed, amennyiben az író (narrátor) fokozatosan „tárja fel” előttünk a történetet.

Ebben az írásban két eltakarásra (és megmutatásra) alkalmas motívumról, fizikai értelemben „tétagoló szerkezetéről”, a függönyről és/vagy az ajtóról teszek említést, és két írásműben mutatom meg működésüket. Természetesen sem mód, sem hely nem kínálkozik arra, hogy ezen motívumok teljes hálózatát feltérképezzük akár egyetlen korszak teljes irodalmában, ezért két, időben egymáshoz közel eső modernista elbeszélésen keresztül kívánom megmutatni e motívumok szerepét és különféle funkcióit; ezek: Graham Greene „Az alagsori szoba” („The Basement Room”) című elbeszélése (1936) és Hemingway „A fehér elefánt formájú hegyek” („Hills Like White Elephants”) című novellája (1927).

Ezen két mű elemzését a két téma köré rendezem. Az elfüggönyözés vagy elzárás elsődleges funkciója a várakozás felkeltése, annak a leleplező vágnak a generálása, amely a zárt ajtó mögött lévő objektum megpillantására irányul. A cél nem a ki- vagy elrekesztés, hanem éppen a bevonás. E mögött az az egyszerű gondolat húzódik meg, hogy feltételezzük, hogy a látást korlátozó függöny vagy becsukott ajtó mögött lennie kell valaminek, mégpedig a szemlélő szempontjából jelentőséggel bíró tárgynak, látványnak vagy eseménynek. A várakozás felkeltésének egyik legegyszerűbb és legtipikusabb példája a színház, ahol a színtér és a nézőtér függönnyel van elválasztva egymástól (bár ez viszonylag új, 17. századi találmány), és nem érdektelen azt sem megemlíteni, hogy a mozi korai történetében, nyilván a színház példáját utánozva, kezdetben függönnyel takarták a vetítovásznat is. A közös pont a letakart terület megpillantása, illetve az ehhez való hozzáférés korlátozása. A kérdés az, hogy mi tárul a szemünk elé az ajtó kinyitása vagy függöny felemelkedése után, mi lepleződik le? A látvány a néző (leskelődő?) a szubjektum fejlődéséhez, tanulásához, netán katarziséhoz járul hozzá, vagy éppen valami félelmetes, tilalmas dolog rejtőzik a függöny mögött, amelyet a szemlélőnek nem volna szabad megpillantania, és épp ezért takarja valamilyen tétagoló objektum? Mi történik, ha a szubjektum áthalad a határvonalon, átlépi a küszöböt? Ezek lesznek a Greene-novella elemzésének kezdeti felvetései.

Másodsorban – ez lesz az elemzés második csomópontja – pedig megemlíthető a függöny azon szerepe, amely éppen a funkciótlanágában nyilvánul meg. Az eltakarásra szolgáló anyag vastagságától vagy kiképzésétől függően előfordulhat olyan helyzet, hogy a függöny többet fed fel, mint amennyit eltakar. Egyfajta fátyolként működik, amely láttatva rejt el, vagy elrejtve láttat, vagyis a kizárni vágyott külvilág és a függöny/lepel által határolt belső világ között átszivárgás jön létre. Ez lehet szándékolt is, tehát hogy ne rekesse ki teljesen, és a bevonás és a kirekesztés közötti átmeneti térben tartsa a szemlélőt, ezzel is fokozva a lelep-

lezés vágyát, avagy lehet szándékolatlan, amikor a függöny mögül a szubjektum akarata ellenére is nemkívánatos dolgok tárulnak fel. Ezen dilemma köré szervezve olvasom Hemingway „A fehér elefánt formájú hegyek” című elbeszélését, amelyben egy nyitott ajtón lévő bambuszfüggöny lesz a kulcsmotívum.

Hódosy Annamária írja Emily Brontë *Üvöltő szelek* című regényéről szóló elemzésében, amelyben hasonló térelválasztó és nyílászáró szerkezeteket vizsgál: „Az ajtó és az ablak lényege, hogy a »kint« és a »bent« határán áll, átjárást, illetve átlátást enged egyik szférából a másikba, s így kiválóan alkalmas arra, hogy az emberi megismerés és egzisztencia lehetőségeinek szimbóluma legyen” (1993: 172). Jobban belegondolva, mind az ajtó, de még inkább az ablak „építészeti paradoxon”, hiszen egyszerre érintkezik a külvilággal és a belső térrel (vagy egy házon belül két eltérő funkciójú térrel), egyszerre az épület része és nem része, és így olyan margóként, *limes*ként (küszöbként) szolgál, amely egyfajta modern átmeneti rítusnak vagy beavatási rítusnak lehet fontos kelléke, alapvető változásokat idézve elő a szubjektum életében.

2. Az átmenet rítusai: a zöld kárpittal fedett ajtó

Graham Greene elbeszélésében a gyermek főhős, Philip Lane életében a mitikussá növekedett „zöld posztóval kárpitozott ajtó” (*green baize door*) jelenti azt a jelképes liminális teret, mely egy sajátos beavatási rítuson keresztül férfivá teszi, de legalábbis komoly leckét ad neki. Itt rögtön megjegyzendő, hogy a tanulmány alapjául szolgáló Szobotka Tibor-fordításban végig „zöld posztófüggöny” szerepel, ugyanakkor a *green baize door* kifejezés egy olyan kárpitozott (általában lengő-) ajtóra utal, amely a cselédség helyiségeit választotta el az „urak és hölgyek” terétől, és amelyet általában a tálcát vivő vagy kerekos kocsit toló komornyik vagy szolgálja vállal lökött be. Az angol nyelvben átvitt értelemben a két világot elválasztó határvonalat jelenti, metonimikus értelemben pedig a szolgálak, komornyikok, szobalányok stb. világát. A tanulmány szempontjából azért fontos a pontos fordítást megadni, mert a főszereplő, Philip egy számára tilalmas – vagy legalábbis ismeretlen – területre, a szolgálók világába hatol be szülei távollétében.

A tágabb kontextus kedvéért szükséges itt néhány vázlatos megjegyzést ejteni a korszakról, illetve Greene nemzedékéről. Graham Greene a nagy modernisták utáni generációhoz, az ún. „ezüstkor” nemzedékéhez tartozott (képviselői közül 1900 és 1910 körül születtek). E generáció egyes férfi íróit – elsősorban az ún. Auden-csoport tagjait – nagyon erős nemzedéki tudat kötötte össze, és ennek a tudatnak egyik fő összetevője a magániskolákban (*public school*) szerzett élményük volt. Csaknem mindegyikük a magániskola, majd Oxford vagy Cambridge vonalat járta be: W. H. Auden, Stephen Spender, Cecil Day-Lewis, John Betjeman, John Lehmann, Louis MacNeice, Christopher Isherwood, Edward Upward, Evelyn

Waugh, Graham Greene, George Orwell (ő kivételesen nem a híres egyetemek egyikén tanult tovább), Anthony Powell, Cyril Connolly és Henry Green (Bergonzi 1978: 11).

Akár ellenérzéssel, viszolygással, akár nosztalgiával emlékeztek ezekre az időszakokra, figyelemreméltó, hogy az iskolai évek emléke még a harmincas években is milyen mély hatást gyakorolt rájuk, olyannyira, hogy a legtöbb felnőttélményüket az iskolai emlékek értelmezési keretébe illesztették bele. Isherwood a következőket mondja az elmaradt háborús élménnyel kapcsolatban: „a »háborúnak«, amelynek semmilyen körülmények közt nem volt szabad csak önmagában megjelennie, szüksége volt egy jelképre – egy jelképre, amely köré felépíthettem a képzelgéseimet a »Próbatételről«. Fokozatosan tehát, a legnagyobb titokban, elkezdtem kiépitni a magániskolai rendszer kultuszát” (1979: 47). Orwell még 1946-ban is irtóztva idézi fel az iskolájában szerzett kellemetlen emlékeket a „Such, Such Were the Joys” („Ez volt nekünk örömünk”) című esszéjében, ahogy a harmincas évek jellegzetes, kémektől, frontoktól, határvonalaktól, gyilkosoktól, besúgóktól hemzseggő írásaiban is gyakran visszaköszönnek az iskolai zsargon jellegzetes elemei (Johnstone 1982: 11, lásd még részletesebben: Loewenstein 1993: 103–18). Henry Green egyszerűen úgy fogalmaz, hogy a magániskola nem más, mint egy „humánus koncentrációs tábor” (Green 2000: 59); Auden nemkülönben: az iskolában „egész erkölcsi életünk a félelemre épült [...]. A legjobb ok arra, hogy gyűlöljem a fasizmust az az, hogy az iskolában én is egy fasiszta államban éltem” (1984: 9).

Graham Greene számára viszont a bentlakásos magániskola rendszere nem annyira politikai, mint metafizikai méreteket ölt, a Jó és Gonosz, a Civilizáció és Barbárság közti eposzi méretű küzdelemmé növi ki magát, illeszkedve Greene számos regényében kidolgozott teológiai rendszerbe. A sokat emlegetett „zöld kárpittal bevont ajtót”, amely elválasztotta a Greene család otthonától az iskola épületét, amelynek apja az igazgatója volt, Greene valóságos kozmikus szimbólumnak teszi meg, amely határt, de nagyon ingatag és könnyen átjárható határt képez a biztonságos otthoni környezet, és az ajtó mögött húzódó sejtelmes és baljóslatú világ között. Greene 1939-ben kiadott útleírása, a *The Lawless Roads* („Törvénytelen utak”) is tartalmaz utalást a két világot elválasztó határvonalra és a határátlépés jelentőségére: „Ha az ember belökte az apám dolgozószobája melletti folyosórészen lévő zöld kárpittal fedett ajtót, egy ahhoz megtévesztésig hasonló folyosóra lépett be, de mégis idegen területen járt. (...) Én mindkét országnak a lakója voltam: szombatonként és vasárnap délutánonként az ajtó innenső oldalán, más napokon a túlsón. Milyen lehetne a határon való létezés más, mint szorongást keltő?” (Greene 1982: 13). A bentlakásos iskola olyan mély nyomokat hagyott Greene művészetében, hogy a Jó és Gonosz harca majdnem minden későbbi művében megjelenik, és természetesen az egyik alapját jelenti felnőttkori áttérésének és katolikus regényeinek.

A „zöld kárpittal fedett lengőajtó” kulcsmotívuma az 1936-ban írott, „Az alagsori szoba” („The Basement Room”) című novellának is. Az elbeszélésben a gyermek Philip akaratlanul is részesévé válik a Baines nevű komornyik tragédiájának, hiszen szemtanúja lesz a közte és egy fiatalabb nő közt szövődő románcnak, majd annak, hogy a komornyik feleségének váratlan megjelenésekor Baines lelöki a lépcsőn a feleségét, aki belehal a sérüléseibe. Philip kiszalad a házból, majd az őt faggató rendőr kérdésére kiböki, hogy nem mer átmenni a hallon, hiszen ott fekszik Mrs. Baines, miközben a komornyik azt állította, hogy a felesége az alagsori szobába vezető lépcsőn esett el. Ezzel Philip akaratlanul is leleplezi és halálra ítéli a komornyikot, akivel pedig egyébként rokonszenvezett. Az emlék hatvan évvel később, haldoklásának pillanataiban is kísérti.

Philip számára az ajtó két világot, a jómódot és biztonságot jelentő felső szinteket és a rejtélyes és félelmetes alagsori részleget választja el, amelyben a komornyik és felesége él. Amikor szülei elutaznak kéthetes vakációra, és nevelőnő sem tartózkodik a házban, szinte az egész ház Philipé: „Most aztán akárhová mehetett, akár a zöld posztófüggöny mögé is a tálalóba, vagy még tovább, a lépcsőn le az alagsori nappaliba. *Idegennek* érezte magát odahaza, mivelhogy bármelyik szobába bemehetett, és minden szoba üres volt” (2005: 321, kiemelés tőlem). Átmeneti helyzetről van szó, amelyben a gyermek kimozdul a szokott pozíciójából, és nemcsak identitása változik meg, hanem a megszokott, otthonos tér is átalakul, üressége révén fenyegetővé, szinte hátborzongatóvá, de egyben csábítóvá válik. A helyzetben rejlő izgalmat a határsértés lehetősége adja: „bármelyik szobába bemehetett”. Mintha vendégként (vagy kémként) idegen területen járna, tilalmak nélkül bárhol kószálhat.

Majd Philip megteszi a döntő lépést: „Philip Lane lement, félrevonta a posztófüggönnyet [az eredetiben: „pushed at the baize door”: belökte az ajtót], benézett a tálalóba, de Baines nem volt ott, azután életében először rálépett az alagsorba vezető lépcsőre. Hét, gyermekszobában töltött esztendeje csak úgy vibrált ettől a furcsa, új élménytől. (...) Teli volt óvatos gyanakvással, de azért boldogabb is volt, mint bármikor annak előtte” (2005: 322). Philip tehát egy olyan aktust hajt végre, amely korából fakadóan is, és társadalmi helyzetét tekintve is merőben idegen tőle: belöki az ajtót (amit egyébként szülei soha nem tettek volna meg nyilván, hiszen az a kiszolgáló személyzet számára fenntartott cselekvés), és behatol az alagsor területére. A mind társadalmi, mind fizikai szempontból végrehajtott határsértés az első lépése a ház rendjében bekövetkező veszélyes átalakulásnak, sőt a határok elmosódottabbá válása és Philip „átszivárgása” egy tiltott területre pontosan leképezi a komornyik, Baines határsértését, aki megcsalja a feleségét. (Természetesen az alagsorba való „alászállás” nem mentes vallási, metafizikai visszhangoktól sem.)

Így természetesen módon már az első találkozáskor egyfajta szövetség alakul ki a felnőtt komornyik és a gyermek közt (bár a fiú kezdetben nem tudja értelmezni

Baines meglesett találkozását a fiatalabb nővel: „Kíváncsi volt, és nem értette, mi folyik, pedig tudni akarta.” [2005: 330]). Philip gyermeki tisztelettel viseltet a vele igen közvetlenül viselkedő komornyikkal, és ami talán még fontos, megtudjuk, hogy Baines korábban gyarmati szolgálatban állt („mi, régi aranypártiak” [Greene 2005: 322]) és elbeszéléséből egy kifejezetten férfias modell szűrődik át a gyermek képzelete számára: „Férfimunka volt. Nem is hinné el talán most már, de negyven néger volt beosztva alám, és azt kellett tenniük, amit én mondtam nekik” (2005: 323).

Antropológiai értelemben a gyermek Philip határsértése és az említett „zöld kárpittal fedett ajtó” az úgynevezett átmenet rítusának fontos kelléke. „Az átmeneti rítus” (*rites de passage*) fogalmát Arnold van Gennep antropológus definiálta először (1909). (Megjegyzendő, hogy a magyar fordításokban szereplő „átmeneti rítus” helyett pontosabb lenne az „átmenet rítusai” kifejezés használata, hiszen nem a rítus átmeneti, hanem az átmenet tényéhez kapcsolódnak különféle rituális cselekvések.) Tézise szerint ennek a folyamatnak három fontos szakaszát különböztethetjük meg: az *elkülönülés* fázisát, melynek lényege, hogy egy személy vagy csoport leválik egy adott társadalmi állapotról; a *marginalitás* vagy *liminalitás* fázisát, amelyben „a rituális szubjektum (az »utazó«) jellemzői bizonytalanok; olyan kulturális területen halad át, amely alig vagy egyáltalán nem emlékeztet múltbeli vagy az eljövendő állapotra” (Turner 2002: 107). A harmadik fázis az *inkorporáció* (újraegyesülés, visszafogadás) szakasza, amikor az egyén vagy csoport új állapotban fogadtatik vissza a közösségbe.

Az ifjú Philip szabályszerűen végighalad ezeken a fázisokon. Először elkülönül, hiszen ideiglenesen leválik a szülők definiálta családi és társadalmi rendről. Van Gennep szerint az elkülönülés fázisa „olyan szimbolikus viselkedésformát tartalmaz, amely egy személy vagy csoport leválását jelképezi, vagy a társadalmi struktúra egy korábbi, rögzített pontjáról, vagy egy adott kulturális feltételrendszerről (egy »állapotról«), netán mindkettőről” (Turner 2002a: 107). Pontosan ez következik be a gyermek Philip életében, hiszen átmenetileg két hétre kimozdul „a társadalmi struktúra egy korábbi, rögzített pontjáról”; meg kell említeni, hogy a nevelőnő, a társadalmi struktúra helyettes képviselője sem tartózkodik a házban, Philip éppen „nevelőnőközi állapotban volt” (Greene 2005: 321). Ekkor még kívül reked az új világon, a felnőttek világán, vagy ahogy Greene mondaná, a Gonosz birodalmán (amely egyébként Greene felfogásában korántsem feltétlenül negatív konnotációkat hordoz): „Nem volt étvágya; csak azért fülelt, hallja-e Mrs. Baines lépteit, hall-e valamilyen hangot, de az alagsor híven őrizte a titkait, a zöld posztófüggöny kívül rekesztette őt azon a világon” (2005: 333).

Majd kezdetét veszi a liminális fázis, az „utazás”. Ennek lényege, hogy a liminális szakaszban az „utazó” „jellemzői bizonytalanok; olyan kulturális területen halad át, amely alig, vagy egyáltalán nem emlékeztet múltbeli vagy eljövendő állapotára” (Turner 2002a: 107). Ennek az utazási szakasznak éppen a kisebb, ár-

talmatlannak tűnő határsértések a jelei (az alagsorba lemenés, evés, beszélgetés a komornyikkal stb.), de éppen ezek az „átfolyások”, „átszivárgások” teszik jelentőségteljessé ezt a liminális szakaszt; ahogy Turner írja: a „küszöbemberek” „jellemzői szükségképpen bizonytalanok, (...) kicsúsznak vagy átfolynak az osztályozások azon hálóján, amelyek rendes körülmények közt meghatározzák a kulturális térben elfoglalt állapotokat és pozíciókat” (2002: 108). Philip ebben a helyzetben „sem itt, sem ott” nincs, egyszerre gyerek és felnőtt, fölérendelt és bizalmas, ártatlan és bűnrészes egyszerre. A játék komolyra fordultával – mikor Philip tanúja lesz a komornyik és a fiatal lány találkozásának – egy olyan ismeretlen területre téved, amely merőben idegen addigi életétől: „Csakhogy semmit sem értett, behálózta mások életének homályos szövevénye” (Greene 2005: 332).

Greene-t egyébként egész életében foglalkoztatta a határsértések, határátlépések, utazások jelképrendszere (nem véletlenül számos útikönyvet is írt), és ezek pszichológiai, metafizikai, teológiai vonatkozásai. Ez a részben Greene magániskolai élményeiből, részben speciálisan katolikus hitvilágából táplálkozó vízió még az 1971-ben megjelent önéletrajzában is visszaköszön: „Évekkel később, amikor elolvastam Joyce *Iffjúkori önarcképében* a pokolról szóló imát, felismertem benne azt a vidéket, melynek lakója voltam. Magam mögött hagytam a civilizációt, és beléptem egy furcsa szokásokkal és megmagyarázhatatlan kegyetlenségekkel teli, barbár országba: egy olyan országba, ahol idegen voltam, gyanús, majdnem szó szerint üldözött vad, akiről tudják, hogy rejtélyes szövetségesei vannak” (Greene 1986: 54). A kérdéses műre visszatérve, éppen ez a „kegyetlenségekkel teli, barbár ország” az, ahol a gyermek Lane „idegen”, „gyanús”, nem tartozik sem a múltjához, sem az eljövendő állapothoz: „Most az egész házat a felnőttek világa vette a birtokába; már a gyerekszobában sem volt biztonságban, azt is elárasztotta a felnőttek szenvedélye” (2005: 346). Ezt az elbeszélő „méltánytalan” helyzetnek nevezi: „Ez méltánytalan volt, megint lebontották a falat az ő meg a felnőttek világa között (...) a házban valami szenvedély uralkodott, amit felismert ugyan, de megérteni nem tudott” (2005: 344). „Baines olyan titkok és félelmek részesévé tette, amelyeket nem értett” (2005: 354).

Az inkorporáció fázisa pedig a rítusban részt vevő, azt kiálló egyén visszafogadása a közösségbe. Az ilyen egyénnek vagy csoportnak innentől kezdve világosan meghatározott kötelességei lesznek, „elvárják tőle, hogy bizonyos szokásszerű normák és etikai mércék szerint viselkedjék” (Turner 2002a: 108). Ennek a szakasznak a kezdetét a gyermek véletlen elszólása jelenti („A hallban van” [Greene 2005: 356]; ebből derül ki, hogy Mrs. Baines nem leesett a lépcsőn, hanem megölték); ez a fájdalmas belépő a felnőttek világába. A beavatási rítus véget ért. Greene elbeszélésében tehát a mitikussá növelt „kárpítózott ajtó” nemcsak kirekeszt, hanem bevon, szinte beszippant, hasonlóan a színházi függönyhöz, várakozást kelt, és katarzisz, valamint az átmeneti rítus fázisai révén egy új minőséget hoz létre.

Ugyanakkor jogos felvetés, hogy az átmenet ezen rítusa nem szabályos abból a szempontból, hogy az átmenet beteljesedésével nem történik meg a helyzet újrastrukturálása, és a gyermeket az átmeneti állapot után nem fogadja vissza teljes mértékben a felnőtt-társadalom, pontosabban ő nem képes teljes értékű beavatottként viselkedni. Ugyanis az elbeszélés végén megtudjuk, hogy a rendőr szavait („Ki ez a nő?”) haldoklása közben is ismételteti, és Baines alakját látja maga előtt. Tehát a traumatizáló esemény hatvan évvel bekövetkezte után is kísérti. Ahogy Greene fogalmaz az *Utazás térkép nélkül* című afrikai útleírásában: A pszichoanalízis módszere abban áll, hogy a beteget visszavezeti a gondolathoz, amelyet az elnyom: hosszú út ez visszafelé, utazás térkép nélkül (...), amíg el nem jut magához a kérdéses gondolathoz, legyen az fájdalom vagy emlék” (1972: 99–100). Itt tehát nem egyszerű „átmenetről”, hanem „oda-vissza utazásról” van szó, amelyben a főszereplő a beavatás után gyakorlatilag hatvan éven keresztül állandóan visszatér a liminalitás fázisába, és egyszerre gyerekként és felnőttként éli meg a traumatikus eseményt, amelynek így nincs kronológiája.

Érdemes itt utalni Van Gennep metaforájára, aki szerint a társadalom *egy szobákra és folyosókra osztott házként* jelenik meg, ahol a különböző szakaszokat gondosan elválasztják egymástól, és a közöttük lévő átjárásokat szertartásokkal védik (Douglas 2003: 79, kiemelés tőlem). Mary Douglas ugyanakkor ezt a „szennyezés” jelentőségével hozza összefüggésbe, mivelhogy „minden margót, azaz a társadalmi tapasztalat elrendezésekor használt határvonalak peremeit veszélyesnek és szennyezőnek szokták tekinteni” (2003: 79), így az átmenet rítusai éppen ezek ellen a szennyeződések (átfolyások, rosszul definiált helyzetek) ellen védenek, vagy legalábbis csökkentik azok hatásait; megelőző jellegük van. Nem törlik ugyan el a szennyezést, de „definiálják az új állapotba való belépést” (Douglas 2003: 79). Ebben az értelmezésben Philip Lane folyamatosan traumatizált állapotba éppen az átmeneti rítus befejezetlenségét, a „szobákon és folyosókon” való áthaladás kétirányúságát, ambivalenciáját emeli ki. Greene metafizikai-teológiai megközelítése alapján azt is mondhatnánk, hogy a bűn nem töröltetik el, az okozott „szennyeződés” nem mosatik le, hanem egy állandó purgatóriumban tartja az ártatlan vétkezőt, akinek a vétke egy ajtón való belépéssel kezdődött.

4. „Csak éppen megnyitják”: a bambuszfüggönnyel takart ajtó

„A fehér elefánt formájú hegyek” című elbeszélés érdekes párhuzamot kínál az átmeneti rítusok jelentőségét illetően, itt azonban egy bambuszfüggöny játssza a főszerepet. A mű Hemingway 1927-ben megjelent *Férfiak nők nélkül* (*Men without Women*) című kötetében látott napvilágot, és tökéletesen illik az író tömör, rövid és feszült hangulatú novelláinak a sorába. Az elbeszélés csaknem teljesen párbeszédekből áll; a főszereplői egy férfi és egy Jig nevű nő, akik az Ebro folyó partján

egy kietlen vasútállomáson várakoznak a Barcelonából érkező expresszre, amely továbbviszi őket Madridba. Nem mondják ki, de a beszélgetésből lassan kiderül, hogy a nő állapotos, és a beszélgetés témája az abortusz; a tétje pedig az, hogy a pár együtt marad-e egyáltalán, és hogy végrehajtják-e a műtétet.

A jellegzetesen hemingwayi, feszült, rövid mondatokból álló beszélgetésnek a térábrázolás számos szimbolikus jelentőségű részlete ad mélységet. Az állomás egyik oldalán „se fa, se árnyék” (1970: 187) nem ad enyhülést, a pár kénytelen a rekkenő hőségben várakozni, a cselekmény helyszíne tehát alapvetően kopár, terméketlen. Az állomás épülete „két sínpár közt” található a rekkenő hőségben (1970: 187). Az elhelyezkedés egyrészt a körbeölelt magzatra utalhat, másrészt a két ellentétes irányra, a kétféle döntési lehetőségre. Az is fontos körülmény, hogy a beszélgetés helyszíne az állomás, egy jellemzően a Marc Augé-i értelemben vett „nem-hely”, átmeneti tér, időbelisége pedig a várakozás jegyében áll, utalva ezzel is a pár dilemmájára. Jig megjegyzése, miszerint a környező hegyek „olyanok, mint a fehér elefántok”, az angol nyelvben ismert mondást idézi fel, miszerint a „white elephant” valamilyen terhes, felesleges, nem kívánatos, hasznot nem hajtó dologra utal, jelen esetben az elvetetni tervezett magzatra.

Érdeemes megfigyelni a feszült várakozási helyzetben lezajló mozgásokat is. A lány feláll, az állomás széléig sétál el, a síneken túl a gabonaföldeket és az Ebro partján lévő fákat nézi, a folyón túl pedig a hegyeket. Ezzel szemben a férfi tekintete máshová fókuszál: „hol a lányt nézte, hol pedig az asztalt” (1970: 191). Később: „A férfi nem felelt, csak a poggyászukat nézte” (1970: 192). Majd az állomásépületet megkerülve „végignézte a síneken”, a söntésben pedig „nézte az embereket” (1970: 192). A kétféle tekintet a lány és a férfi eltérő gondolatait jeleníti meg; a lány a többnyire termékenységet sugalló természeti elemekre (folyó, völgy) irányuló tekintete a gyerek megtartásának szándékát valószínűsíti, az asztalt és a poggyászt néző férfi pedig ezzel éppen ellentétes: ő az abortuszra hajlana.

Jiggel ellentétben a férfi helyváltoztatása is másféle: átviszi a bőröndöt a másik sínpárhoz, megkerüli az állomásépületet, majd a söntésen keresztül, az ajtón lévő bambuszfüggönyön áthatolva érkezik vissza, aminek a szexuális konnotációi eléggé egyértelműek.

Ezekben a mozgásokban nyer értelmet az ajtó és az arra aggatott bambuszfüggöny mint szimbolikus elem funkciója. „(...) a söntés nyitott ajtajában pedig bambuszból fűzött gyöngyfüggöny lógott, a legyek ellen” (1970: 187). A függöny eredeti funkciója tehát a kizárás lenne, a két tér, a kinn és a benn elszeparálása, ugyanakkor ezt a feladatát nem tudja ellátni, hiszen a rések között szabadon jár be a levegő (és a legyek). Így az ábrázolt tér mintegy színre viszi a Jiggel történt „balesetet”, hiszen egyértelmű, hogy nem tervezett gyerekről van szó. A függöny tehát eltakar, de úgy, hogy fel is fed, hasonlóan a férfi és a lány beszélgetéséhez, amely egyetlen szóval sem tesz említést a gyerekről, de éppen a téma megkerülése teszi fájdalmasan je-

lenlévővé az esetleges tragédiát. Másrészt a bambusz mint anyag üres, üreges, ami jelképes módon egyrészt a pár beszélgetésének vagy egész kapcsolatának ürességére utal, másrészt a lehetséges abortusz után a lány állapotára is.

Az ajtó és a bambuszfüggöny viszont pontosan a kapcsolat válságosságát képezi le egy teljesen hétköznapi pillanat révén. Egy ponton a „meleg szél a bambuszfüggöny szálait hozzáverte az asztalukhoz” (1970: 189) Tehát megnyílik egy rés az ajtón, és nem véletlen, hogy ekkor kezd a férfi, szinte minden átmenet nélkül, beszélni az operációról: „Tudom előre, hogy fel sem veszed majd, Jig. Igazán semmiség az egész. Éppen csak *megnyitják*” (1970: 189, kiemelés tőlem). A magyar fordítás nem teljesen adja vissza a mondat többértelműségét, ugyanis az angol eredetiben „It’s just to let the air in.” – „csak beengedik a levegőt” – megfogalmazás szerepel. A levegő „beengedése” tehát jelképesen az abortuszt vetíti előre. Ezen a ponton érdemes megfigyelni, hogy a két szereplő hogyan viszonyul az említett függönyhöz. A környező természeti elemeken kívül a lány tekintete gyakran esik a függönyre, sőt, „kinyújtotta a kezét, és megfogott két szálát a gyöngyfüzérékből” (1970: 189), míg a férfi kizárólag „eredeti” funkciójában használja az elzárásra kevésbé alkalmas objektumot, bemegy és kijön rajta, azaz „beengedi a levegőt”. Bár a történet vége nem egyértelmű – a mosolygó lány szavaival ér véget, miután a férfi visszatér a sötétben keresztül: „Nincs semmi bajom. Remekül érzem magam.” (1970: 192) –, és az sem teljesen világos, hogy egyáltalán felszállnak-e a vonatra, valószínűsíthető az a feltételezés, hogy a lány enged a férfi nyomásának, és elveteti a magzatot azért, hogy megmentse a kapcsolatot, mosolya pedig ennek a tragikus eseménynek az elfedésére szolgál.

Ha a Greene-novella elemzéséhez használt Van Gennep-i „az átmenet rítusai” fogalmat szeretnénk itt is használni, felvethető, hogy a meg nem nevezett férfi („az amerikai”) és Jig éppen a liminális fázisban láthatók, amennyiben a liminalitást úgy is értelmezhetjük, mint „azt a helyet és időt, amikor és ahol a társadalmi cselekvés normális formáit felfüggesztik” (Turner 2002b: 181). A pár egy szó szerint átmeneti helyen tartózkodik, és mind a beszélgetés jellege, mind az adott helyzet (a nő nem kívánt gyereket vár, nincsenek összeházasodva), mind pedig a novella idejében tapasztalható mozgások és pozíciójuk (nem keverednek a sötétben az emberekkel) arra utal, hogy időlegesen a társadalmi struktúra peremére szorított, felfüggesztett állapotban léteznek. Ebben az értelemben a bambuszfüggönnyel (nem) takart ajtó erős szimbolikus erővel bír: nemcsak a fent említett „levegőbeengedés” utal a magzat elhajtására, hanem maga az a tény is, hogy a férfi rituálisan keresztülmegy a függönyön/ajtón, tehát mintegy véget vet a liminális szakasznak, és „visszatér” a közösség struktúrájába, a lány viszont nem mozdul, nem megy át az ajtón, ami pedig a meg nem születendő gyermekre utal.

Hemingway novellája tehát Greene-éhez hasonlóan egyfajta rituális átmenetet visz színre, de mindkettő esetében hiányzik (Philip illetve Jig számára) a harmadik

fázis, a visszafogadás, és ez végeredményben a trauma mechanizmusának alapképlete is lehet.

5. Konklúzió

Az ajtó mint jelkép és motívum igen széles kulturális referenciahálóval rendelkezik. A példaként vizsgált két narratíva az ajtó és/vagy függöny funkciójának és egyben szimbólumrendszerének két alternatíváját világítja meg – összefüggésben a főszereplők társadalmi nemi (gender) szerepeivel. Graham Greene elbeszélésében a két világot elválasztó, szinte mitikussá növelt zöld posztófüggöny a várakozás felkelésének eszköze, a beavatás kelléke, az azon való határátlépés, az ún. átmeneti rítus egyik fő fázisa; ebben az értelemben egyben a főszereplő traumatikus beavatása a felnőtt férfikorba. Hemingway történetében a sötét ajtaján lógó, a két térelemet el nem választó bambuszfüggöny szimbolikusan a magzat megtartásához való kétféle viszonyt fejezi ki, így egyben a termékenység/terméketlenség dichotómiájára utal, és valószínűen – bár nem teljesen egyértelműen – a női szereplő anyaságának (vagy létre nem jött anyaságának) tárgyiasult megjelenítője.

Felhasznált szakirodalom

- Auden, Wystan Hugh (1984): „Honour [Gresham’s School, Holt]. In: Graham Greene (szerk.): *The Old School – Essays by Divers Hands*. OUP, Oxford. 1–12.
- Douglas, Mary (2003): Szennyeződés. In: Rejtett jelentések: Antropológiai tanulmányok. Ford. Berényi Gábor. Osiris Kiadó, Budapest. 69–82.
- Bergonzi, Bernard (1978): *Reading the Thirties – Texts and Contexts*. London. Macmillan.
- Green, Henry (2000): *Pack My Bag*. Vintage, London.
- Greene, Graham (1982): *The Lawless Roads*. Harmondsworth. Penguin.
- Greene, Graham (1986): *A Sort of Life*. Penguin, London.
- Greene, Graham (2005): „Az alagsori szoba”. Ford. Szobotka Tibor. In: Vajda Miklós (szerk.): *Huszonegy századi brit novellák*. Noran, Budapest. 321–357.
- Greene, Graham (1972): *Utazás térkép nélkül*. Ford. Tandori Dezső. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Hemingway, Ernest (1970): „A fehér elefánt formájú hegyek.” Ford. Ottlik Géza. In: *Elbeszélések*. Magyar Helikon, Budapest. 187–192.
- Hódosy Annamária (1993): Az (anti-)meta-metaforológia. *Határ*. 1993/1–2. szám. 147–201.
- Isherwood, Christopher (1979): *Lions and Shadows – An Education in the Twenties*. Methuen, London.
- Johnstone, Richard (1982): *The Will to Believe – Novelists of the Nineteen-Thirties*. OUP, Oxford.
- Loewenstein, Andrea Freud (1993): *Loathsome Jews and Engulfing Women – Metaphors of Projection in the Works of Wyndham Lewis, Charles Williams, and Graham Greene*. New York UP, New York.
- Turner, Victor (2002a): *Liminalitás és communitas*. In: *A rituális folyamat*. Ford. Orosz István. Osiris Kiadó, Budapest. 107–144.
- Turner, Victor (2002b): *Alázat és hierarchia: a státusemelkedés és státusmegfordítás liminalitása*. In: *A rituális folyamat*. Ford. Orosz István. Osiris Kiadó, Budapest. 180–218.

SZERZŐI ADATOK

Dr. Tukacs Tamás PhD főiskolai docens
Nyíregyházi Egyetem, Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
tukacs.tamas@nye.hu

VASS VIVIEN – FIGULA ERIKA

A MODELLEK ÖNÉRTÉKELÉSE ÉS TÁRSAS ELUTASÍTÁSI ÉRZÉKENYSÉGE

Absztrakt

A pozitív önértékelés alapvető fontosságú a lelki egészség szempontjából. Azoknak az embereknek az önértékelését, akik gyakran ki vannak téve elutasításnak, az elutasítással kapcsolatos érzékenységük befolyásolja. Az elutasítás iránti érzékenység két folyamatot foglal magába, egyrészt az elutasítás iránti aggodalmat, illetve az elutasításra adott intenzív affektív és viselkedéses válaszreakciót. Az élet bármely területén találkozhatunk az elutasítással, de a legtöbb elutasításnak azok vannak kitéve, akiknek a munkához jutáshoz különböző castingokon, megmérettetésekben kell részt venniük. Ilyenek például a színészek, modellek stb.

Kutatásunk fókuszában a divatszakmában dolgozó fashionmodellek önértékelésének és a társas elutasításra való érzékenységének a vizsgálata áll.

Célunk annak feltárása, hogy milyen a modellek önértékelése s hogy az önértékelésük függ-e olyan tényezőktől, mint hogy hány éve dolgozik modellként, van-e tartós partnerkapcsolata, mennyire érzi sikeresnek magát a szakmában, folytat-e tanulmányokat.

Az önértékelés és az elutasítástól való félelem, szorongás, a társas elutasítási érzékenység kapcsolatát, illetve a modellek társas elutasítási érzékenységének összefüggését a castingok (válogatások) kapcsán átélt elutasításokkal, illetve a megkapott munkák számával vizsgáljuk. E kutatás továbbá tanulmányozza a modell közvetlen támogatottsága (szülő, barát) és a társas elutasítási érzékenysége közötti összefüggést is.

Abstract

Positive self- assessment has a significant role regarding mental health. The self – assessment of those people who are often exposed to rejection, is influenced by their sensitivity related to the rejection.

The sensitivity related to the rejection involves two processes, partly the fear of the rejection and the intensive affective and behavioural response given to the rejection.

We can meet rejection on any field of life, but those people who have to take part in different castings or challenges in order to get a certain job are exposed to the most rejections. The best examples for this can be actors, models, etc.

In the focus of our research we examine the self – assessment and the sensitivity for social rejection of the fashion models working in the fashion industry.

Our aim is to reveal the models' self – assessment, and whether their self- assessment depends on such factors that how long he or she has been working as a model, if he or she has got stable partner relationship, how he or she consider him/herself successful in his/her job, if he/she studies something.

We examine the relationship of the fear of rejection, discomfort, the sensitivity for social rejection, and the connection of the sensitivity for social rejection of the models with the rejections suffered on the castings and the number of the received work. Furthermore, this research studies the relationship of the model's immediate support (parents, friend), and the sensitivity for social rejection.

Bevezetés

A modellek világát számtalan kérdés övezi a külső szemlélő számára. Velük kapcsolatban különböző sztereotípiák, elvárás él az emberekben.

A modellek feladata elsősorban a designer (divattervező) alkotásainak méltóságteljes viselése, a különböző show-kon, divatlapokban, katalógusokban való bemutatása.

Más az elvárása a „szakmának” és más a nagyközönségnek a modellekkel kapcsolatban. Míg a hétköznapi ember azt várja el tőlük, hogy szépek, csinosak (ne túl vékony) legyenek, addig a modellügynökök mind külső, mind személyiségtulajdonosság tekintetében komoly elvárásokat fogalmaznak meg velük szemben.

Egy igazán sikeres modellnek nagyon sok elvárásnak kell megfelelnie. Ahhoz, hogy egy modell egy munkát megkapjon, számtalan válogatáson (castingon) kell részt vennie, ahol gyakran elutasításban részesül. Ha pedig kiválasztják, és végül kifutóra léphet (miközben megannyi szempár figyel, csodálja, esetleg kritizálja), megfelelő önértékeléssel, harmonikus személyiséggel kell rendelkeznie ahhoz, hogy a vele szembeni elvárásoknak meg tudjon felelni.

Nagy szorongást okozhat náluk az, hogy nap mint nap ki vannak téve az elutasítás veszélyének, hiszen egy nap 5-10 castingra (válogatás a munkára) is el kell menniük, és nagy valószínűséggel nem ugyanazt a személyt választják ki mindegyik munkára, ezáltal gyakran van „elutasításban” részük.

Kutatásunk fő célja a divatszakmában dolgozó fashionmodellek önértékelésének és a társas elutasításra való érzékenységének a vizsgálata. Célunk annak vizsgálata, hogy milyen a modellek önértékelése, s hogy az önértékelésük függ-e olyan tényezőktől, mint hogy hány éve modelledik, van-e tartós partnerkapcsolata, mennyire érzi sikeresnek magát a szakmában, folytat-e tanulmányokat.

Az önértékelés és az elutasítástól való félelem, szorongás, a társas elutasítási érzékenység kapcsolatát, illetve a modellek társas elutasítási érzékenységének összefüggését a castingok (válogatások) kapcsán átélt elutasításokkal, illetve a megkapott munkák számával vizsgáljuk. E kutatás továbbá tanulmányozza a modell közvetlen támogatottsága (szülő, barát) és a társas elutasítási érzékenysége közötti összefüggést is.

Elméleti összefoglaló

I. Társas elutasításra való érzékenység

Az emberek olyan társas lények, akik a túlélés, a védelem érdekében saját fajtársaikra támaszkodnak (Axelrod és Hamilton 1981; Baumeister és Leary 1995), és fő motivációjukká vált, hogy szeressék és elfogadják őket, mivel csak támogató kap-

csolatok kialakítása révén tudnak boldogulni. Ezt a fajta motivációt és az elutasítás elkerülését, az egyik legalapvetőbb emberi motívumként tartják számon (Maslow 1987; McClelland 1987). Maslow (1987) és Fiske (2006) elméletében is megjelenik az egyik alapvető humán motivációként a valahová tartozás szükséglete, amely viszonzott szeretetkapcsolatok fokozott igényét jelenti.

Egyes kutatások arra világítottak rá, hogy az elutasítás és a kirekesztés olyan negatív következményekkel jár együtt, mint az érzelmi válaszok hiánya, csökkent empátia, a proszociális viselkedésektől való elfordulás (DeWall–Baumeister 2006; Twenge és mtsi 2007), pszichés jóllét csökkenése (Durkheim 1951, 2003), megnövekedett depresszív tünetek (Barnett–Gotlib 1988), illetve ellenségességet vált ki, megzavarja az önszabályozást és a hatékony kognitív kontrollt.

Habár a valahová tartozás és a személy számára fontos emberektől (család, barátok, szerelmi partnerek) érkező elutasítás elkerülése mindannyiunk alapvető motivációja, az emberek mégis különböznek abban, hogy milyen könnyen észlelik az elutasítás jeleit, illetve az erre adott reakciók intenzitásában is (Downey–Feldman 1996).

Az elutasításra való érzékenység fogalmát („Rejection Sensitivity”, továbbiakban RS) Downey és Feldman (1996) vezette be. Az elutasítás iránti érzékenység két folyamatot foglal magába, egyrészt az elutasítás iránti aggodalmat, illetve az elutasításra adott intenzív affektív és viselkedéses válaszreakciót.

Downey és munkatársai az RS-t egy kognitív-affektív feldolgozási diszpozíciónak definiálták, amely arra irányul, hogy azonnal észlelje a szociális támadásokat, és minél hamarabb tudjon rájuk reagálni, ezzel védelmezve a selfet. Az elutasítással kapcsolatos elvárásokat olyan erős, védekező érzelmi állapotok (pl. szorongás, harag) kísérik, amelyek felkészítik az egyént a bekövetkező elutasításra (Downey–Feldman 1996).

Downey modellje azt feltételezi, mivel az emberek tapasztalatok útján tanulnak, illetve mindannyiunkban biológiailag meghatározott a fenyegetésre adott reakció, ezért az RS az emberek biológiai örökségének és társas történelmének terméke (Downey–Feldman 1996).

Az „elutasítás iránt érzékeny” embereknek azokat nevezzük, akik szorongva várják, gyorsan felismerik és túlreagálják az elutasítás jeleit, illetve intenzíven válaszolnak azokra. Egyes kutatások megfigyelései szerint az elutasításra érzékeny személyek egy kis sértést is csak nagyon nehezen bocsátanak meg, így próbálják rávezetni partnerük figyelmét az általa elkövetett sértésre (Fincham és mtsai 2005). Vannak azonban olyan vizsgálatok, amelyek arról számolnak be, hogy ezek a személyek akár túlzott engedékenységgel is reagálhatnak egy sértésre, megpróbálhatják magukat pozitív fényben feltüntetni a kapcsolat fenntartása érdekében (Fincham és mtsai, 2005, Romero–Canyas és mtsai 2010). Korábbi kutatások szerint azonban a visszautasításra általában maladaptív reakciókat mutatnak (pl. agresszió, ellenségesség és féltékenység; Park és mtsai, 2008; Downey és mtsai 2000).

Ayduk, Downey és Kim kutatásukban, amelyben egyetemista lányokat vizsgáltak, azt találták, hogy a társas elutasításra érzékeny nők nagyobb valószínűséggel mutatnak depresszív tüneteket, ha a partnerük szakít velük, mint az elutasításra kevésbé érzékeny nők, viszont az egyetemi tanulmányokhoz kapcsolódó kudarcokat (bukás egy vizsgán) feltételezhetően nem elutasításként élték meg, mivel csak a társ általi elutasításra reagáltak intenzíven. A megjelenésalapú elutasítás iránt nagyon érzékeny személyek olyan szituációkban, amelyekben úgy vélik, hogy fontos a külső megjelenés, distresszt élnek meg a másokkal való interakciók során (Park 2007).

Mivel a modellek extrém módon ki vannak téve az elutasításnak, az elutasítással kapcsolatos érzékenységük nagymértékben befolyásolja az önértékelésüket. Ezért fontosnak tartjuk a modellek önértékelésével kapcsolatos kutatások megismerését, feltárását.

II. Önértékelés

A self fogalma, illetve annak értékelő komponense, az önértékelés a személyiségpszichológia egyik legtöbbet kutatott jelensége. Az, hogy az emberek mindent megtesznek magas önértékelésük fenntartása és védelme érdekében, alapvető feltevés (V. Komlósi 2007).

Harris és Snyder (1986) szerint két feltétel szükséges ahhoz, hogy valakit elkezdjen foglalkoztatni önbecsülésének fenntartása és növelése: a megtörtént eseményeket saját magunknak tulajdonítjuk, illetve azoknak jelentőségteljesnek (jónak vagy rossznak) kell lenniük.

Az önértékelés viszonylag stabil vonás, amely összefügghet a nemmel és az életkorral. Wylie (1979) egy tanulmányában kijelentette, hogy az önértékelést illetően nincsenek életkorbeli különbségek. Bár számos kutató megkérdőjelezte Wylie megállapítását (McCarthy–Hoge 1982; O’Malley–Bachman 1983; Rosenberg 1986), de egy ideig nem tudtak ebben a témában megegyezésre jutni.

Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling és Potter (2002) egy kutatásukban, amelyet egy több mint 300 000 fős mintán, tíz életkori csoportban (9 és 90 éves kor között) végeztek, azt találták, hogy az önértékelés szintje gyermekkorban magas, serdülőkorban visszaesik, a felnőttkor során fokozatosan emelkedik, majd időskorban rendkívül módon visszasüllyed egy jóval alacsonyabb szintre.

Brenner és Cunningham (1992) a Brandeis Egyetemen zajló kutatásukban hivatásos modellek és egy kontrollcsoport (elsősorban felső- és középosztálybeli fehér emberek) étkezési magatartását, testképét és önértékelését vizsgálták. A nők esetében általában kimutatható volt, hogy többen küzdenek valamilyen evészavarral, kevésbé elégedettek a testükkel és alacsonyabb az önértékelésük, mint a férfiaknak. Az eredmények alapján a női modellek önértékelése magasabb, mint a kontroll csoport női tagjaié, viszont a férfi modellek és a kontrollcsoport férfi tagjai ilyen szem-

pontból nem különböznek. A csoportok közül az egyetemista lányok önértékelése mutatkozott a legalacsonyabbnak. Másrészt annak ellenére, hogy a modell lányok többsége az átlagnál soványabb, míg a kontrollcsoportba tartozó egyetemista lányok többsége átlagos testsúlyú, összehasonlítva a két csoportot azt találták, hogy hasonló mértékben küzdenek valamilyen evészavarral.

A kutatás eredményei alapján a modellek nemtől függetlenül elégedettebbek a testükkel, mint a kontrollcsoport tagjai, illetve összességében a férfiak elégedettebbek a testükkel, mint a nők. A női modelleknél pozitív korrelációt találtak a testtel való elégedettség és az önértékelés között, míg a férfi modelleknél nem találtak ilyen összefüggést. A kontrollcsoportban ugyanezt vizsgálva, nemcsak a nőknél, de a férfiaknál is pozitív korrelációt találtak.

A kutatások azt is kimutatták, hogy a kultúra által meghatározott szépségideálok közvetve hatnak egy hétköznapi nő, illetve férfi test- és énképére. Az, hogy valakinek a teste mennyire tér el az „ideálistól”, nagyban befolyásolja a saját testével való elégedettségét (Davis 1985; Tucker 1982). Ha egy személynek negatív érzései vannak a testével kapcsolatban, és folyamatosan mások testéhez hasonlítja a sajátját, ez idővel különböző pszichoszociális működési zavarokhoz vezet. A testhez való negatív hozzáállás összefügg a szorongással, depresszióval és az alacsony önértékeléssel (Klesges 1987; Mintz–Betz 1986; Secord–Jourard 1953; Tucker 1982). Szociálpszichológiai kutatások egyértelműen bizonyították ezt az összefüggést a test és a self között (Bandura–Adams 1977; Cash 1982).

Kutatás

A vizsgálatot magyar és külföldi modellekkel végeztük. Az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

- Magasabb-e az önértékelésük azoknak a modelleknek, akik több éve dolgoznak, sikeresnek érzik magukat a munkájukban, van tartós partnerkapcsolatuk, és tanulmányokat folytatnak?
- A modellek elutasítási érzékenysége összefügg-e a megkapott munkák számával, ezáltal a teljesítményükkel kapcsolatos önértékelésükkel?
- A nagy elutasítási érzékenységgel rendelkező modellek alacsonyabb önértékelésűek-e?

I. A kutatás módszere, eszköze

Minta

A kérdőív kitöltése online módon, angol nyelven történt, közösségi portál (modellek zárt Facebook-csoportja) segítségével, mivel a mintába különböző életkorú,

magyar és külföldi professzionális modellek kerültek be, akiket csak ilyen módon lehetett elérni. A kitöltőknek 18 év felettinek kellett lenniük. A kérdőív kitöltése során a résztvevők beleegyezésüket adták a kutatásban való részvételhez, és bár-mikor lehetőségük volt megszakítani azt. A kérdőív kitöltése átlagosan 15 percet vett igénybe.

Mérőeszközök

A vizsgálatban alkalmazott kérdőív három fő részből tevődik össze:

Demográfiai kérdőív

Az online kérdőívben először a kitöltő nemére, életkorára, származására voltunk kíváncsiak, illetve arra, hogy hány évesen kezdte el a modellszakmát. Ezt követően családi, párkapcsolati támogatottsággal, tanulmányokkal, az önmagával mint modellel való elégedettséggel kapcsolatos kérdéseket tettünk fel.

Önértékelési kérdőív (State Self-Esteem Scale)

Heatherton és Polivy (1991) kidolgoztak egy 20 tételes, az önértékelés mérésére alkalmas kérdőívet. A kérdőív megfelelő faktorstruktúrával rendelkezik, amely alapján az önértékelés három faktorról írható le. Az első faktor a teljesítménnyel kapcsolatos önértékelés (1, 4, 5, 9, 14, 18, 19-es tételek), a második faktor a szociális önértékelés (2, 8, 10, 13, 15, 17, 20), a harmadik faktor pedig a saját megjelenésre, kinézetre vonatkozó önértékelés (3, 6, 7, 11, 12, 16). (Pl. „Magabiztos vagyok a képességeimmel, adottságaimmal kapcsolatban.” „Aggódok, hogy nevétségnek tűnök.” „Nem érzem magam vonzónak.”)

A kérdések megválaszolására egy ötpontos Likert-skála áll rendelkezésre (1 = Egyáltalán nem, 2 = Kicsit, 3 = Némileg, 4 = Nagyon, 5 = Rendkívüli módon). A skála 13 fordított tételt tartalmaz: 2, 4, 5, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20. A kérdőív mindegyik faktora megfelelő reliabilitásmutatókkal rendelkezik: $\alpha=0,90$.

A Társas elutasításra való érzékenység kérdőív (Rejection Sensitivity RS-Adult questionnaire, A-RSQ)

A kérdőívet Downey és Feldman dolgozták ki 1996-ban, amely a személy számára fontos emberek általi elutasításával kapcsolatos aggodalmak mértékét méri.

A kérdőív önkitaltós, és 18 olyan hipotetikus interperszonális helyzetet mutat be, amelyekben a kitöltő olyan emberek irányába intéz bizonyos kérést, akik fontosak számára. A kitöltőnek először azt kell jelölnie egy hatfokú Likert-skálán

minden egyes szituációnál, hogy mennyire aggodalmaskodik a személy kérésére adott reakcióján (pl. „Mennyire aggódnál vagy idegeskednél amiatt, hogy a családod akarna-e segíteni neked, ha kölcsönre lenne szükséged?”), amely az egyáltalán nem aggódnék (1) választól a nagyon aggódnék (6) válaszig terjed. Ezután válaszolnia kell arra, hogy mennyire tartja valószínűnek, hogy a másik személy elfogadóan viselkedik, tehát segíteni fog (pl. „Arra számítok, hogy a családom amennyire csak tud, segítene nekem”) egy hatfokú skálán, amely az egyáltalán nem valószínű (1) válaszlehetőségtől a nagyon valószínű (6) válaszlehetőségig terjed.

A kérdőív megfelelő belső megbízhatósággal rendelkezik (Cronbach $\alpha=0,83$). Az RSQ magas teszt-reteszt reliabilitást mutatott háromhetes ($r=0,83$, $p<0,001$) és négy hónapos időtartamra ($r=0,78$, $p<0,001$) vonatkozóan egyaránt. A fiatal és az idősebb felnőttek populációját tekintve az RSQ jó diszkriminációs validitással rendelkezik (Downey és munkatársai 1998; Downey–Feldman 1996; Berenson és munkatársai 2009). Lényeges, hogy az RS kontinuumként értelmezendő, viszont az egyszerűség kedvéért sok esetben dichotómiaként kezelik (Downey–Freitas–Michaelis–Khouri 1998). A Big Five modellel is vizsgálták az RS-t és a társas elutasításra fokozottan érzékeny személyt olyan tulajdonságokkal hozták összefüggésbe, mint az önálavető, szorongó és sebezhető (Brookings–Zembar–Hochstetler 2003). Eredményeik megerősítették az RSQ konstruktumvaliditását.

II. Felhasznált statisztikai eljárás

A leíró adatok elemzéséhez (átlag, szórás, belsőkonzisztencia-mutató) az SPSS-program 20.0.0 és az Excel 2013-as verzióját használtuk. A belső konzisztencia teszteléséhez a Cronbach- α mutatót alkalmaztuk.

A határértékek megállapításánál Nunnally (1978) meghatározása alapján a 0,7-es minimumértéket vettük alapul, illetve ez alapján a 0,80-as értékek pedig már egyértelműen jónak számítanak. Emellett Cortina (1993) útmutatása szerint figyelembe vettük azt is, hogyha egy faktor kevés tételből épül fel, akkor alacsonyabb belső konzisztencia várható, így elfogadható alacsonyabb Cronbach- α érték is.

Az önértékelési kérdőívben (State Self-Esteem Scale) több fordított tétel is előfordult (2, 4, 5, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20), amelyekre az elemzés során különös figyelmet fordítottunk. A felhasznált kérdőív megfelelő belső konzisztenciával rendelkezik. A kérdőív Cronbach-alfa értéke 0,85, az egyes alskálák Cronbach-alfa értékei pedig a következők: a teljesítménnyel kapcsolatos önértékelés (PSE) $\alpha=0,65$; a szociális önértékelés (SoSE) $\alpha=0,78$; a kinézetre vonatkozó önértékelés (ASE) $\alpha=0,73$. Az 1. táblázatban tüntettük fel a skálák megbízhatósági mutatóit.

1. táblázat: Skálák megbízhatósági mutatóit

Mérőeszköz	Tételek száma	Cronbach-alfa
Állapot-önértékelés skála (SSE)	20	0,85
Teljesítménnyel kapcsolatos önértékelés alskála (PSE)	7	0,65
Szociális önértékelés alskála (SoSE)	7	0,78
Kinézetre vonatkozó önértékelés alskála (ASE)	6	0,73

Eredmények

A kérdőíves kutatásban 80 személy vett részt, a minta 83,8%-a (N=67) volt nő. A vizsgálati csoport átlagéletkora 23,09 év (M=23,09; SD=3,35). A legfiatalabb válaszadó 18, a legidősebb 31 éves. A résztvevők átlagosan 5,71 éve foglalkoznak modellkedéssel (M=5,71; SD=3,00). A modellkedéssel töltött évek számát a vizsgálati személyek 0 és 14 év között adták meg. Egy válaszadó nem adta meg, hogy hány éve modellkedik.

A megkapott munkák számával való elégedettséget vizsgálva elmondhatjuk, hogy a vizsgálati személyek 50%-a elégedett a munkák számával, 50%-uk pedig elégedetlen. A vizsgálati személyek 47,5%-ának jelenleg nincs párkapcsolata (N=38), 52,5%-uk pedig kapcsolatban él (N=42). A válaszadók 53,3%-a nem tanul a modellkedés mellett, 43,8%-a pedig jelenleg is tanul.

Annak érdekében, hogy megvizsgáljuk a különböző változók közötti kapcsolatokat, lineáris regressziót alkalmaztunk (Backward-eljárással). Első lépésben a következő háttérváltozókat (nem, modellév, tanulmányok, párkapcsolat, teljes munkaidős modell, modellkedéssel való elégedettség, megkapott munkák számával való elégedettség) bocsátottuk be a regressziós egyenletbe. A függő változó az önértékelés volt.

Az önértékelés, a modellkedéssel eltöltött évek száma, a megkapott munkával való elégedettség és a modellkedéssel való elégedettség között pozitív összefüggéseket találtunk. A megkapott munkákkal való elégedettség gyenge, de szignifikáns ($\beta=0,22$, $p=0,020$), a modellév közepes ($\beta=0,20$, $p=0,041$), a modellkeséssel való elégedettség pedig szintén közepes ($\beta=0,167$, $p=0,077$) kapcsolatban van az önértékeléssel, az elutasítás iránti érzékenység viszont igen erősen ($\beta=-0,46$, $p=0,00$) hat az önértékelésre. A kapott eredményeket a 2. táblázatban tüntettük fel.

2. táblázat: Regresszióanalízis az állapot-önértékelés skálára (SSE) vonatkozóan a teljes mintán

Konstans	Standardizált béta-együttható	Szignifikancia
Modellév	0,19	0,04
Elégedettség a megkapott munkák számával	0,22	0,02
Elégedettség a modellkedéssel	0,17	0,07
Elutasítás iránti érzékenység (RS)	-0,46	0,00

*Függő változó: önértékelés

Az összefüggések felderítése érdekében az alskálákat külön-külön is megvizsgáltuk, szintén Backward-eljárást alkalmazva. A teljesítménnyel kapcsolatos önértékelés skála esetében a tanulmányok és az önértékelés interakciója ($\beta=0,21$, $p=0,03$), az elégedettség a megkapott munkák számával kicsit erősebb ($\beta=0,30$, $p=0,002$) kapcsolatot mutat, illetve az eredmények alapján az elutasítás iránti érzékenységnek van a legerősebb hatása a teljesítménnyel kapcsolatos önértékelésre ($\beta=-0,43$, $p<0,001$). Az eredmények ismertetése a 3. táblázatban található.

3. táblázat: A teljesítménnyel kapcsolatos önértékelés eredményei

Konstans	Standardizált béta-együttható	Szignifikancia
Tanuló	0,208	0,029
Elégedettség a megkapott munkák számával	0,296	0,002
Elutasítás iránti érzékenység (RS)	-0,431	0,000

*Függő változó: Teljesítménnyel kapcsolatos önértékelés (PSE)

A szociális önértékelés alskálára vonatkozóan szignifikáns interakciót csak az elutasítás iránti érzékenységnél találtunk, amely igen erős ($\beta=-0,42$, $p<0,001$). Az eredmények a 4. táblázatban láthatóak.

4. táblázat: Szociális önértékelés eredményei

Konstans	Standardizált béta-együttható	Szignifikancia
Elutasítás iránti érzékenység (RS)	-0,416	0,000

*Függő változó: Szociális önértékelés (SoSE)

A harmadik, vagyis a kinézetre vonatkozó önértékelés alszáját megvizsgálva közepesen szignifikáns kapcsolatot tapasztaltunk az önértékelés és a modell-évek között ($\beta=0,34$, $p=0,001$), illetve a modellszájával való elégedettség között ($\beta=0,20$, $p=0,04$). Ebben az esetben is szintén az önértékelés és az elutasítás iránti érzékenység között találtuk a legerősebb kapcsolatot ($\beta=-0,33$, $p=0,001$). A regressziós eljárás során a nemek és a kinézetre vonatkozó önértékelés között szignifikáns interakciót véltünk megfigyelni ($\beta=-0,16$, $p=0,08$).

Az eredmények alapján a férfi modellek önértékelése magasabb a kinézetre vonatkozó önértékelést illetően, mint a női modelleké, illetve minél régebb óta van a szakmában egy férfi modell, annál magasabb az önértékelése. A kapott eredményeket az 5. táblázat mutatja.

5. táblázat: Önértékelési eredmények

Konstans	Standardizált béta-együttható	Szignifikancia
Modellév	0,343	0,001
Nem	-0,163	0,088
Elégedettség a modellszájával	0,204	0,039
Elutasítás iránti érzékenység (RS)	-0,331	0,001

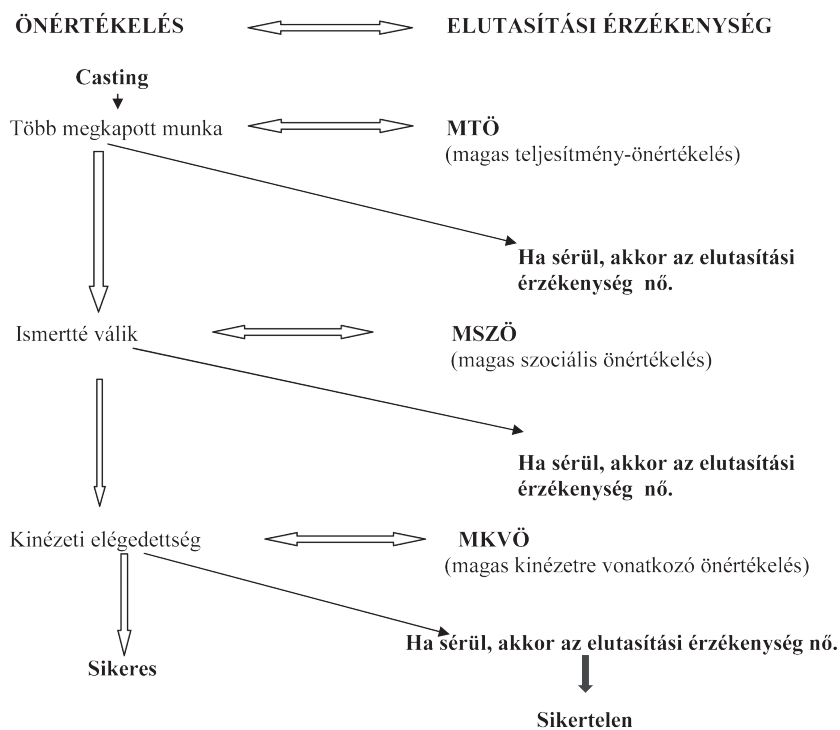
*Függő változó: Kinézetre vonatkozó önértékelés

Következtetések

Kutatásunkban a modellek önértékelésének és társas elutasítási érzékenységének összefüggését vizsgáltuk. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a modellek önértékelése összefüggésben van-e olyan tényezőkkel, mint a modellszájában eltöltött évek száma, a munkával való elégedettség más területen, tevékenységben való sikerességgel (pl. folytat-e tanulmányokat). A társas elutasítási érzékenységet azért tartottuk fontosnak megvizsgálni az önértékeléssel összefüggésben, mert ez a fajta munka magában hordozza a napi szintű kudarc, elutasítás lehetőségét. Egy

modell akkor mondható sikeresnek, ha minél több munkát kap meg a castingok során, hiszen akkor tud jól teljesíteni, ami a teljesítménnyel kapcsolatos önértékelését nagymértékben befolyásolja. Ha jól teljesít, akkor több lehetőséget kap a későbbiekben, ami kapcsán nagyobb ismertségre tehet/tesz szert, így a szociális önértékelése is magasabb lesz. Mivel a modellek főleg a külsejükkel vívják ki a figyelmet, ezért fontos számukra, hogy a kinézetükkel kapcsolatban elégedettek legyenek. Ez egy „ördögi kör”.

Ha valamelyik területen nem megfelelő a modell önértékelése, akkor feltehetően nő az elutasítási érzékenysége is. De ha nagy az elutasítási érzékenysége, ami Downey (1996) szerint az emberek biológiai örökségének és társas történelmének terméke, akkor ahogyan Park (2007) leírja a megjelenésalapú elutasítás iránt nagyon érzékeny személyek (feltehetően ilyen a modellek nagy része) olyan szituációkban, amelyekben úgy vélik, hogy fontos a külső megjelenés, distresszt élnek meg a másokkal való interakciók során, akkor feltételezhetjük, hogy ez befolyásolja a megjelenésüket, magabiztosságukat, a teljesítménnyel kapcsolatos, a szociális és a kinézetükre vonatkozó önértékelésüket, ami pedig kihat arra, hogy egy munkát megkapnak-e, vagy sem. A folyamatot az 1. ábrán kívánjuk bemutatni.



1. ábra: Önértékelési folyamat modellezése

A fenti folyamatban (1. ábra), ha valamelyik szint sérül, akkor feltehetően a negatív tapasztalatok hatására az elutasítási érzékenység nő, de ha az elutasítási érzékenység alapvetően magas a modellnél, akkor az ezt kísérő szorongás, bizonytalanság következtében csökken az önértékelése.

A fenti folyamatára is jól mutatja, hogy a modellszakmában való sikeresség feltétele az, hogy a modell megfelelő önértékeléssel rendelkezzen, és ne legyen magas a társas elutasítási érzékenysége.

A modellek tekintetében a kutatók főleg az önértékelés és a testkép viszonyát vizsgálták (Brenner–Cunningham 1992), így nem volt lehetőségünk, hogy a vizsgálatunk eredményeit más kutatók vizsgálatával összevegyük.

A háttérváltozók eredménye tekintetében arra a kérdésre, miszerint az önértékelés összefügg-e a modellkedéssel eltöltött évek számával, a megkapott munkával, a modellkedéssel való elégedettséggel, pozitív összefüggést találtunk. Tehát, aki régebb óta van a szakmában (a résztvevők átlagosan 5,71 éve foglalkoznak a modellkedéssel) és szereti, elégedett vele, azoknak az önértékelése magasabb.

A tekintetben azonban, hogy van-e társas támogatottságuk (van-e tartós kapcsolatuk), és ez befolyásolja-e az önértékelésüket, nem kaptunk releváns eredményt. A vizsgálati személyek közel felének (47,5%-ának) nincs tartós kapcsolata, ami valószínűleg a folyamatos utazások és az állandóság hiánya miatt lehetséges. De mivel ezt a modellek a modellélet hátrányának tekintik, nem pedig saját magukénak, feltehetően ezért nincs az önértékelésre az állandó partnerkapcsolat hiánya hatással.

Az a feltételezésünk, hogy ha egy modell tanulmányokat folytat, növeli az önértékelését, nem nyert bizonyítást. Feltehetően azért, mert a modell sikeressége nem intellektuális teljesítmény függvénye.

Az a feltételezésünk, miszerint az elutasítási érzékenység összefüggésben van a teljesítménnyel kapcsolatos önértékeléssel, beigazolódott negatív korrelációban. Minél nagyobb az elutasítási érzékenység, annál alacsonyabb a teljesítménnyel kapcsolatos önértékelés és fordítva. A két változó egymásra igen erőteljes hatással van.

A szociális önértékelés és az elutasítás iránti érzékenység tekintetében is igen erős szignifikanciát találtunk. A kinézetre vonatkozó önértékelés és az elutasítás iránti érzékenység is szorosan összefügg a kapott vizsgálati eredmények szerint. Mivel a modell kinézete, az ehhez való viszonya meghatározza a sikerességét, ezért minél magasabb az elutasítási érzékenysége, annál alacsonyabb szintű a kinézetre vonatkozó önértékelése. A kinézetre vonatkozó önértékelés tekintetében találtunk egyedül különbséget a női és a férfi modellek között. Az eredmények tükrében a férfi modellek kinézetre vonatkozó önértékelése magasabb, mint a női modelleké, és ez annak függvényében változik, hogy mióta van a szakmában. Minél régebben, annál magasabb az önértékelése. A nemi különbség magyarázata az lehet, hogy sokkal kevesebb a férfi modell, mint a nő, ezért ők több munkát megkapnak,

nem kell sok vetélytárral „megküzdeniük”, nincs olyan sok elutasításban részük, mint a női modelleknek.

A vizsgálatunk eredményei felhívják a figyelmet arra, hogy a modellek szakmai sikerét nagymértékben befolyásolja az önértékelésük és az elutasítási érzékenyséjük, melyek egymással szorosan összefüggnek. Ezért feltehetően az a modell lesz sikeres, kiegyensúlyozott és elégedett, aki megfelelő önértékeléssel rendelkezik, és az elutasítási érzékenysége alacsony szintű.

Felmerül a kérdés, hogy ez mennyire befolyásolható, alakítható? A vizsgálatunk eredményei kapcsán megállapítható, hogy a modellvilágban ugyanolyan fontos lenne a modellek pszichés és mentális támogatása pszichológusok, mentálhigiénikusok, coachok által, mint pl. a sport- vagy az üzleti világban.

Fontos megjegyezni, hogy mint minden kutatásnak, ennek is megvannak a maga limitációi. Limitációként kell megemlítenünk azt, hogy a minta nem teljesen kiegyensúlyozott nem szempontból. A kitöltők 83,8 %-a nő volt, ezért a nem különbségek feltárására igazából nem adott lehetőséget a kutatás.

A modellek világa sok fiatal számára vonzó, ugyanakkor kevésbé ismert és kutatott. Egyelőre feltáratlan, de mindenképpen érdekes kérdés az is, hogy milyen fizikai, szociális, intellektuális és személyiségtulajdonságbeli, attitűdbeli tényezők szükségesek ahhoz, hogy valaki sikeres vagy akár topmodell lehessen.

A kutatásunkat folytatni kívánjuk több olyan foglalkozási csoport bevonásával, amelynek tagjai elutasításnak vannak kitéve, akiknek a munkához jutáshoz különböző castingokon, megmérettetésekben kell részt venniük, összehasonlítva kontrollcsoporttal.

Felhasznált szakirodalom

- Axelrod, R., & Hamilton, W. D. (1981): The Evolution of Cooperation. *Science, New Series*, Vol. 211, No. 4489., 1390–1396.
- Ayduk, O., Downey, G., & Kim, M. (2001): An expectancy-valuemodel of personalitydiathesisfor depression: Rejectionsensitivity and depression in women. *Personality and SocialPsychology Bulletin*, 27, 868–877.
- Ayduk, O. &Kross, E. (2008): FacilitatingAdaptiveEmotionalAnalysis: DistinguishingDistanced-Analysis of DepressiveExperiencesFromImmersed-Analysis and Distraction. *Personality and SocialPsychology Bulletin*, 34(7),924–38.
- Bandura, A. & Adams, N. E. (1977): Analysis of Self-EfficacyTheory of BehavioralChange. *CognitiveTherapy and Research*, Vol. 1(4), 287–310.
- Banister, E. N., Hogg, M. K. (2004): Negativesymbolicconsumption and consumers' drive forself-esteem: The case of thefashionindustry, *European Journal of Marketing*, Vol.38, No. 7.,850–868.
- Barnett, P. A., & Gotlib, I. H. (1988): Psychosocialfunctioning and depression: Distinguishingamong antecedents, concomitants, and consequences. *Psychological Bulletin*, 104(1), 97–126.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The needtobelong: Desireforinterpersonalattachmentsas a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, Vol 117(3), 497–529.

- Berenson, K. R., Gyurak A., Ayduk, O., Downey G., Garner, M. J., Mogg, K. Bradley, B. P., & Pine, D. S. (2009): Rejectionsensitivity and disruption of attentionbysocialthreatcues. *Journal of Research in Personality*, 43, 1064–1072.
- Brenner, B., Cunningham, G. (1992): Gender Differences in Eating Attitudes, Body Concept, and Self-Esteem Among Models, Sex Roles, Vol. 27, Nos. 7/8.
- Brookings, J. B., Zembar, M. J., & Hochstetler, G. M. (2003): An interpersonal circumplex/five-factor analysis of the Rejection Sensitivity Questionnaire. *Personality and IndividualDifferences*, 34, 449–461.
- Cash, T. F., & Smith, E. (1982): Physical attractiveness and personality among American college students. *Journal of Psychology*, 111, 183–191.
- David, P., Morrison, G., Johnson, M. A., Ross, F. (2002): Body Image, Race and Fashion Models: Social Distance and Social Identification in Third-Person Effects, *Communication Research*, 29; 270.
- Davis, S. L., Young, M. H. & Richard, D. (1985): The effects of privateself-consciousness and perspective taking on satisfaction in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 48(6), 1584–1594.
- De Wall, C. N., & Baumeister, R. F. (2006): Alone but feeling no pain: Effects of social exclusion on physical pain tolerance and pain threshold, affective forecasting, and interpersonal empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 1–15.
- Downey, G., & Feldman, S. (1996): The implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1327–1343.
- Downey, G., Feldman, S., & Ayduk, O. (2000): Rejection sensitivity and male violence in romantic relationships. *Personal Relationships*, 7, 45–61.
- Downey, G., Freitas, A., Michaelis, B., & Khouri, H. (1998): The self-fulfilling prophecy in close relationships. Rejection sensitivity by romantic partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 545–560.
- Durkheim, E. (2003) [1951]: *Az öngyilkosság – Szociológiai Tanulmány*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Fincham, F. D., Paleari, G., & Regalia, C. (2005): Marital Quality, Forgiveness, Empathy, and Rumination: A Longitudinal Analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(3), 368–378.
- Fiske, S. T (2006): *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Guttman, L. (1954): Some necessary conditions for common-factor analysis. *Psychometrika*, 19, 149–161.
- Harris, R. N., & Snyder, C. R. (1986): The role of uncertain selfesteem in self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 451–458.
- Hu, L., Bentler, P. M. (1999): Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Kaiser, H. F. (1960): The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and PsychologicalMeasurement*, 20, 141–151.
- Klesges, R. C., Mizes, J. S., & Klesges, L. M. (1987): Self-help dieting strategies in college males and females. *International Journal of Eating Disorders*, Vol. 6(3), 409–417.
- Maslow, A. H. (1987): *Motivation and Personality* 3rd. ed. New York, NY, US: Harper & Row Publishers.
- McCarthy, J. D., & Hoge, D. R. (1982): Analysis of age effects in longitudinal studies of adolescent self-esteem. *Developmental Psychology*, 18(3), 372–379.
- McClelland, D. C. (1987): *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mintz, L. B. & Betz, N. E. (1986): Sex differences in the nature, realism, and correlates of body image. *Sex Roles, A Journal of Research* Vol.15(3-4), 185–195.

- Munro, B. H. (2004): *Statistical Methods for Health Care Research* (5th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins.
- O'Malley, P. M., & Bachman, J. G. (1983): Self-esteem: Change and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology*, 19(2), 257–268.
- Park, C. L., Aldwin, C. M. & Spiro, A. (2007): *Handbook of Health Psychology and Aging*. New York: The Guilford Press.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy J. L., Gosling S. D. & Potter, J. (2002): Global self-esteem across the life-span. *Psychol Aging*, Department of Psychology, University of California.
- Romero-Canyas, R., Anderson, V. T., Reddy, K. S., Downey, G. (2009): Rejection Sensitivity. In: M. R. Leary, R. H. Hoyle (Ed.): *Handbook of Individual Differences in Social Behavior*, 466–479. New York: The Guilford Press.
- Rosenberg, M. (1986): Self-Concept from Middle Childhood through Adolescence. In: Suls, J. and Greenwald, A.G., Eds., *Psychological Perspectives on the Self*, Vol. 3, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 107–135.
- Secord, P. F., & Jourard, S. M. (1953): The appraisal of body-cathexis: body-cathexis and the self. *Journal of Consulting Psychology*, 17(5), 343–347.
- Tucker, L. A. (1982): Weight Training Experience and Psychological Well-Being. *Perceptual and Motor Skills*, Vol 55(2), 553–554.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Bartels, J. M. & Ciarocco, N. J. (2007): Social Exclusion Decreases Prosocial Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 92. No. 1, 56–66.
- V. Komlósi, A. (2007): Napjaink önértékelés-kutatásainak áttekintése: önértékelés és/vagy önellfogadás. In: Zs. Demetrovics, Gy. Kökönyei, & A. Oláh (szerk.). *Személyiséglélektantól az egészségpszichológiáig: Tanulmányok Kulcsár Zsuzsanna tiszteletére* (20–44). Budapest: Trefort Kiadó.
- Wylie, R. C. (1979): *The self-concept* (Vol. 2). Lincoln: University of Nebraska Press.

SZERZŐI ADATOK

Vass Vivien Pszichológia MA
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
vivienne.vass@gmail.com

Dr. Figula Erika PhD főiskolai tanár
Nyíregyházi Egyetem, Alkalmazott Humántudományok Intézete
figula.erika@nye.hu

